وزارة التربية والتعليم
بالتعاون مع
المركز القومى
للبحوث التربوية والتنمية

سلسلة الكتب المترجمة (٣)

مدرسة المستقبل

تحرير
وابن هولتزمان
مدير مؤسسة «هوج» للصحة النفسية
وأستاذ علم النفس والتربية بجامعة «تكساس»

تلخيص وتعليق
المركز القومى للبحوث التربوية والتنمية

تصـــديــر

الدكتور حسين كامل بهاء الدين
وزير التعليم

ليست مصر وحدها فى عالم اليوم التى تُولى تطوير التعليم اهتمامها، وليست وحدها التى شخصت واقعها وحددت نقاط الضعف فى نظامها التعليمى لتتحرك نحو بناء نظام قوى متطور ومتجدد، بل تشاركها العديد من الدول المتقدمة، وعلى رأسها الولايات المتحدة الأمريكية .

لقد عبَّر السيد الرئيس محمد حسنى مبارك بصدق فى خطابه أمام الجلسة المشتركة لمجلسى الشعب والشورى فى نوفمبر ١٩٩١ عن الأزمة الحقيقية التى يعانيها التعليم المصرى، ودعا الجميع إلى :

«التعاون مع وزارة التعليم فى وضع الخطة الشاملة للنهوض بالتعليم فى مصر وإصلاحه، بحيث يكون الإصلاح جذريًا ومتكاملاً، مستجيبًا للاحتياجات المتزايدة، ومتجاوباً مع شعورنا جميعًا بأن التعليم الذى يجده أبناؤنا فى المراحل المختلفة هو دون المستوى المطلوب لهم كأفراد، ولمصر كدولة رائدة. فى هذا لابد أن نصارح أنفسنا بأن الأزمة التى يمر بها التعليم فى مصر أصبحت تنعكس على المدرسة والمعلم والطالب والمنهج، ورغم

أنها تنهك موارد الدولة وإمكانات الأسرة إلا أن المحصلة النهائية تأتى ضعيفة متواضعة . »

والكتاب الذى أشرف بتقديمه قد انطلق الدكتور «تشارلز سبيلبرجر» رئيس الرابطة الأمريكية لعلم النفس فى تقديمه له من نفس المنطلق، وهو الأزمة التعليمية فى الولايات المتحدة الأمريكية، والتى أدت بها فى أوائل حكم الرئيس «ريجان» فى عام ١٩٨٣ أن تصدر كتابًا عن هذه الأزمة بعنوان «أمة فى خطر» حيث يقول فى مقدمته للكتاب ما يلى :

«تزايد الإدراك فى العقد الماضى بأن أمريكا تواجه مشكلات كثيرة شائكة، فالنتائج التى أسفر عنها بحث أخير أجرته الرابطة الأمريكية لتَقدُّم العلوم تشير إلى توقع حدوث قصور يصل إلى حد الكارثة فى العلماء والمهندسين والفنيين، ومن ثم فإن معاونة الطلبة على أن يزيدوا من كفاءتهم وقدرتهم الأكاديمية - وخصوصًا فى مجالى العلوم والرياضيات - لشئ أساسى للولايات المتحدة حتى تظل قادرة على التنافس فى مجتمع دولى يتزايد فيه التقدم التكنولوجى والحصول على المعلومات .

أعراض المشكلات التى يعانى منها التعليم فى الولايات المتحدة - كما شخصتها بعض الأبحاث العلمية الحديثة - تظهر فيما يعانيه نسبة كبيرة من خريجى المدرسة الثانوية العليا، حيث يفتقدون المهارات الأساسية الضرورية لكى يمارسوا على نحو

كاف الحرف التى تتطلب كفاءة متواضعة فى الرياضيات، وتظهر فى موقع طلبة الصف الثامن المتميزين فى الولايات المتحدة بين الطلبة فى ثمانى عشرة دولة صناعية فى الإنجازات الرياضية حيث يحتلون المركز الثانى عشر. بل إن الطلبة المقيدين فى المناهج المتقدمة فى الرياضيات فى المدرسة العليا يحتلون مركزًا أدنى من متوسط الطلبة من خمس عشرة دولة صناعية، ومشكلات التعليم فى الولايات المتحدة شائكة على وجه الخصوص بالنسبة للطلبة الأقلية الذين يتعرضون للخطر، والذين سيشكلون ما يقرب من أربعين فى المائة ممن هم فى سن المدرسة.»

من واقع الأزمة التعليمية، ومن وعى بمشكلات قطاع كبير فى المجتمع الأمريكى كان التخطيط لدراسة علمية قامت بها مؤسسة «هوج» للصحة النفسية، والتى تعتبر جزءًا مهمًا من جامعة حكومية كبيرة هى جامعة «تكساس». وقد بدأت هذه الدراسة بتحديد مشكلات الأطفال وأسرهم، والمشكلات الاجتماعية التى تؤثر فيهم، لتخرُج من ذلك بخطة عملية لإنشاء مدارس المستقبل فى أربعة مواقع بولاية «تكساس». وبدأت هذه الدراسة منذ عام ١٩٨٧ حتى ظهرت نتائجها فى هذا الكتاب فى عام ١٩٩٢.

وتقوم مدرسة المستقبل هذه على دمج المدرسة مع الخدمات الصحية والإنسانية والاجتماعية فى البيئة التى يعانى فيها الأطفال

وأسرهم من المشكلات المختلفة، مما يحيل المدرسة إلى مؤسسة رئيسية للنمو فى المجتمع، لا يقتصر دورها على التعليم الأكاديمي فحسب، وإنما يجعل منها ومن مناهجها، وأساليب التدريس والتعامل بها مكانًا لتقديم خدمات الرعاية الصحية، والصحة النفسية، وخدمات الأسرة، وتقوم برامج مؤسسة «هوج» لمدرسة المستقبل على منهج المجتمع المتعاون المتكامل الموحد، والذى يتعاون فيه المعلمون والإداريون بالمدرسة مع أولياء الأمور والعاملين فى المؤسسات الأخرى فى المجتمع .

وإننى لأرجو أن يكون عرض وتلخيص هذا الكتاب دافعًا للمعلمين لتطوير طرائق تدريسهم، والتعاون مع المجتمع المحلى، وأولياء الأمور، والمؤسسات المتوافرة فى بيئاتهم، كما أرجو أن يكون دافعًا للجامعات للتفكير فى مشروعات إبداعية لتطوير المدرسة، وقد أعلنت من قبل فى اجتماع لعمداء معاهد وكليات التربية ومديرى التربية والتعليم بجميع محافظات مصر استعداد وزارة التربية والتعليم فى التعاون من أجل تطوير المدرسة ووضع البرامج المتطورة من خلال جهد علمى يؤدى إلى خلق المدرسة المصرية النموذجية، ويحقق التعاون البناء بين الجامعة والمدرسة، كما أرجو أن يكون دافعًا لتطوير المناهج والبرامج للفئات الخاصة، وللأطفال المحرومين، وبخاصة فى البيئات التى تعانى صنوفًا من الحرمان أو الضعف، سواء أكان

تعليميًا أم صحيًا أم نفسيًا .

ختامًا أرجو أن يكون كتاب «مدرسة المستقبل» دافعًا للجميع لتكوين مدرسة المستقبل المصرية التى تتفق مع قيمنا وتقاليدنا ، وتواجه ظروفنا ومشكلاتنا ، وتحقق طموحاتنا وآمالنا فى غد مشرق لمصرنا الغالية تحت قيادة الرئيس محمد حسنى مبارك رئيس الجمهورية .

والله أسأل أن يرزقنا جميعًا التوفيق ، ، ،

الدكتور حسين كامل بهاء الدين

وزير التعليم

تقـــديـــم

الدكتور عبد الفتاح أحمد جلال
مدير المركز القومى للبحوث التربوية والتنمية

إن تطوير التعليم تطويراً حقيقياً يتطلب البحث العلمى، والمؤازرة السياسية، والعمل التعاونى من جميع فئات المجتمع، والإيمان الصادق من المعلمين والإداريين التربويين والموجهين وأساتذة التربية، ويتطلب قبل كل هذا، ومعه، توافر الدعم المادى، إذ بدونه يمكن أن تفشل الكثير من الجهود .

وقد بدأ الدكتور «واين هولتزمان» محرر الكتاب الذى يشرفنى تقديمه، وهو مدير مؤسسة «هوج» للصحة النفسية التى قامت بالجهد العلمى والتنفيذى فى بناء «مدرسة المستقبل» فى بعض البيئات بولاية «تكساس»، وهو كذلك أستاذ علم النفس والتربية بجامعة «تكساس»، بدأ سيادته الكتاب بمقدمة تؤكد أهمية التمويل فى تطوير وإصلاح التعليم فى الولايات المتحدة الأمريكية حيث قال :

«وانطلقت النداءات بعد ذلك ـ بعد صدور تقريره «أمة فى خطر» ـ من أجل إصلاح التعليم، ولكن هذه النداءات لم تدعم إلا بالقليل من الأموال الإضافية، حيث إن المنح الفيدرالية

للتعليم الابتدائى والثانوى فى الثمانينيات هبطت بنسبة ١٧٪ بعد الإصلاحات الاقتصادية من أجل التضخم، ومن ناحية أخرى تناقص العون الفيدرالى للبحث التربوى وتطوير التعليم بنسبة ٣٣٪ بينما زاد مجموع المنح من أجل البحوث الفيدرالية والتنمية؛ وعلى الأخص فى مجال الدفاع. وكان من المتوقع أن تقوم مصادر الدعم فى الدولة وفى المحليات خلال هذه الفترة بتعويض هذا النقص وهو مالم يحدث لا فى المنح المالية للتعليم فحسب، بل فى مجالات كثيرة أخرى مثل الصحة والخدمات الإنسانية، وقد صاحب هذا الانهيار الكبير فى الدعم المالى الفيدرالى ارتفاع نسبة الأطفال الذين يعيشون حياة الفقر والعوز من ١٥٪ إلى ٢٠٪؛ وهذا ما يفسر الارتفاع الكبير جزئيًا فى زيادة النسبة غير العادية للأسر ذات العائل الواحد، ففى الولايات المتحدة الآن أعلى نسبة فقر بين الأطفال فى الدول الست الصناعية الكبرى، كما تمثل الولايات المتحدة المرتبة الثانية بالنسبة للأسر ذات العائل الواحد، فهى تنفق من الإنتاج القومى الكلى على دعم الدخول للأطفال أقل مما تنفقه الدول الصناعية الكبرى الأخرى.»

ويمضى الأستاذ الدكتور «هولتزمان» فى مقدمة الكتاب فى تشخيص الواقع التعليمى الذى يكشف عن التناقض بين الدعوة للإصلاح التعليمى، وبين نقص التمويل سواء على المستوى

الفيدرالى فى الولايات المتحدة الأمريكية، أو على المستوى اللامركزى فى الولايات المختلفة، وما أدى إليه هذا النقص فى تمويل الخدمات المختلفة - ومن بينها التعليم - إلى صورة كئيبة للطفولة، حيث تعانى اليتم، والفقر، وعدم الرعاية الصحية، والخوف من أعمال العنف اليومية، والتسرب من المدرسة، وضعف جودة التعليم .

وكما ينبغى دائمًا، أدى نشر الإحصاءات الكاشفة عن هذه الصورة الكئيبة للطفولة فى الولايات المتحدة الأمريكية إلى إثارة الوعى القومى بالحاجة الضرورية إلى سياسات عامة أكثر تقدمًا، وإلى عون ودعم لتنمية الطفل، وإصلاح التعليم، والمحافظة على الأسرة وتجديد المجتمعات المحلية وتطويرها فى إطار جهد عام خلاق لتطوير المجتمع الأمريكى .

فى هذا الإطار نشأت المشروعات التى يتحدث عنها الكتاب الذى نستعرضه ونلخص أهم محتوياته، والتى توضح السبل التى يندمج فيها التعليم مع الخدمات الصحية والاجتماعية، والبشرية فيما سمى بالمدرسة التجريبية للبرامج المستقبلية، والتى قامت بها مؤسسة «هوج» للصحة النفسية، والتى تشكل جزءًا من جامعة «تكساس» الحكومية، حيث اختارت أربعة مواقع فى ولاية «تكساس» هى : «أوستن»، و«دالاس»، و«هوستون» و«سان أنطونيو» لتقيم بها المدارس التجريبية، وتنشأ برامج

التعليم المستقبلية التى تستمد عناصرها من أحسن الملامح الناجحة للمدرسة المرتبطة بالمجتمع المحلى، والتى تحقق الالتزام القوى من إدارة المدرسة وقادة المجتمع المحلى معًا بالوفاء بالمتطلبات الحيوية للخدمات الأسرية، وتتطلب فى نفس الوقت الاشتراك الفعال فى البرامج التعليمية من كل من المعلمين والآباء، والتعاون من جميع مؤسسات المجتمع ووكالاته وهيئاته.

جاء إنشاء مدارس المستقبل هذه عقب دراسة علمية مكثفة لاحتياجات الصحة النفسية لأطفال ومراهقى ولاية «تكساس» وأسرهم قامت بها ثلاث لجان شكلتها مؤسسة «هوج» منذ عام ١٩٨٧، ورصدت للدراسة ولوضع البرامج التنفيذية لمدرسة المستقبل فى المواقع الأربعة مليونين من الدولارات سنويًا على فترة خمس سنوات. وهكذا مرة أخرى يتوافر التمويل لكى يضع الإطار العلمى للإصلاح التربوى موضع التنفيذ، وفى ضوء نتائج الدراسة السابقة بدأ الفريق المهنى والخبراء فى مؤسسة «هوج» عام ١٩٨٩ مناقشة مفهوم مدرسة المستقبل، ثم أخذوا فى التنفيذ والتقويم حيث ترجم ذلك كله إلى مضمون هذا الكتاب الذى تكوّن من مقدمة وعشرة فصول وخاتمة؛ والفصول تكوّن فى مجموعها جزئى الدراسة حيث يتناول الجزء الأول الإطار النظرى بينما يتناول الجزء الثانى نماذج التطبيق، ويشتمل كل جزء

على فصول خمسة .

وقد جاءت عناوين الفصول العشرة على النحو التالى :

الفصل الأول : تجديد المجتمع والمحافظة على الأسرة وتنمية الطفل من خلال مدرسة المستقبل .

الفصل الثانى : تقويم العملية : الكشف عن الحقائق وراء إصلاحات التعليم والخدمات الاجتماعية .

الفصل الثالث : تقويم النتائج : خُطط لدراسة خمسية طولية عبْر المواقع .

الفصل الرابع : تمهيد الطريق : أسئلة ومعايير حول مدرسة المستقبل .

الفصل الخامس : المدرسة القائمة على تكامل الخدمات : اعتبارات لتصميم البرنامج وتقويمه .

الفصل السادس : برامج «سان أنطونيو» لدعم الأسرة : انعكاسات على مدرسة المستقبل فى المركز الخاص بمشروع الإسكان الشعبى .

الفصل السابع : إعلان للمعتقدات والرؤى : مدرسة «هوستون» للمستقبل .

الفصل الثامن : نموذج للتغير الدينامى : مدرسة المستقبل فى «دالاس» .

الفصل التاسع : خلق الإحساس بالمجتمع المحلى : مدرسة «أوستن» للمستقبل .

الفصل العاشر : خدمات للأطفال المعرضين للخطر والمضطربين انفعاليًا فى «أوستن» .

خاتمة : نظرة إلى المستقبل .

وهكذا تناول الجزء الأول من الكتاب المكوَّن من فصول خمسة الإطار النظرى لمدرسة المستقبل سواء من حيث الأهداف أو الخطة أو التقويم، بينما تناول الجزء الثانى عرضًا لما تم فى المواقع الأربعة للمشروع حيث تكاملت خدمات التعليم مع الخدمة النفسية والاجتماعية للتلاميذ المتعلمين وأسرهم، وينتهى الكتاب بخاتمة تطرح الدروس المستفادة من مدرسة المستقبل وتضع الخطوط لحركة المستقبل .

ويسعدنى أن أشكر الأستاذ الدكتور محمد عماد الدين إسماعيل على تفضله باختيار هذا الكتاب من مكتبته الخاصة للترجمة، وعلى مراجعة الترجمة، وأشكر الأخ الأستاذ بهجت عبد الفتاح عبده على ما بذله من جهد فى الترجمة، ويشرفنى أن أقدم ملخصاً لهذا الكتاب، قمت بإعداده راجياً أن يجد فيه العاملون فى مجالات علم النفس والصحة النفسية درسًا للتعاون مع العاملين فى الحقل التربوى من أجل تطوير المدرسة وإصلاح التعليم فى إطار التكامل مع الخدمات الاجتماعية والنفسية

والأسرية .

كما أرجو أن يجد كل معلم، وكل مدير مدرسة، وكل العاملين فى التعليم فى هذا الكتاب ما يدفعهم إلى التجديد التربوى والإصلاح التعليمى، فها نحن أمام دروس من الولايات المتحدة الأمريكية فى هذا المجال، فبالرغم من تقدمها فى شتى المجالات إلا أنها شديدة الحرص، وباستمرار، على إتاحة كل الفرص لتوفير الإصلاح التعليمى والتطوير التربوى، ونحن فى مصر، والمنطقة العربية، فى حاجة أشد إلى تبنى قضايا التجديد التربوى، والإصلاح التعليمى، والتطوير التربوى .

وعلى الله قصد السبيل ، ، ،

الدكتور عبد الفتاح أحمد جلال
مدير المركز القومى للبحوث التربوية والتنمية

نحو مجتمع أفضل من خلال مدرسة المستقبل

يتناول الجزء الأول من الكتاب مفهوم مدرسة المستقبل كمؤسسة اجتماعية وكيف تتواءم مع النظام التعليمى القومى، وخطط تقويمها.

يشتمل هذا الجزء على خمسة فصول، جاء الفصل الأول منها بعنوان تجديد المجتمع والمحافظة على الأسرة، وتنمية الطفل من خلال مدرسة المستقبل كتبه محرر الكتاب الأستاذ الدكتور «واين هولتزمان»، وقد انطلق المؤلف فى هذا الفصل من التغيرات الاجتماعية التى شهدها المجتمع الأمريكى فى السنوات العشرين الأخيرة، وما صاحبها من هجرة الأقليات العرقية إلى المدن الكبرى، بحيث أصبحت الأحياء التى توجد بها مدارس التعليم العام تمتلئ بتجمعات من الطلبة المحرومين الذين تعوزهم الموارد الأساسية، وتتعرض فرص الحياة أمام هؤلاء الأطفال لقيود وعوائق خطيرة نابعة من ظهور معايير وأنماط جديدة تشجع على الإنجاب بعيداً عن الزواج الشرعى، والهروب من المدرسة، وتؤدى إلى البطالة، والعديد من النتائج السلبية، وقد ألقت هذه التغيرات الاجتماعية بظلالها على التعليم العام مما أدى إلى الاضطرابات العاطفية، وضعف الروح المعنوية، وتكوين ظروف يصعب معها الاستمرار فى التعليم فى كثير من هذه

المدارس داخل المدن الكبيرة .

بسبب الخوف والانزعاج مما يحمله المستقبل إذا لم يتم إصلاح هذه الظروف أعربت الكثير من المؤسسات الخاصة الكبيرة متعددة الجنسيات مثل «إيستماك كوداك» و«آى . بى . إم» وكثير من جماعات الآباء والمواطنين عن عزمهم المشاركة فى إحداث تغيير حقيقى يسهم فى خلق مجتمع أفضل، إن رجال الأعمال والصناعة لعلى يقين ـ الآن ـ من أنهم مالم يستطيعوا إيجاد وسيلة فعالة لبناء قوة عمل حديثة، وماهرة، وعلى مستوى عال من التعليم، وعلى أساس من تعدد الثقافات التى تضم كل الأمريكيين، فإن توقعات المستقبل لهذا البلد ستكون قاتمة حقًا .

ارتبطت الزيادة المضطردة فى حدة المشكلات الاجتماعية وتفشيها بين الأطفال والشباب والعائلات فى العقود العديدة الماضية بزيادة كبيرة فى عدد المنظمات والهيئات والجماعات التى أنشئت لمعالجة هذه المشكلات، وبدلاً من أن تقوم هذه المنظمات والهيئات بمواجهة المشكلات صارت تشكل عبئًا على ا لمواطن الذى يحتاج إلى خدماتها نظرًا لكثرتها بصورة غير عادية، ولتخصص كل منها فى جزء من مشكلة، بينما نجد أن الأطفال الذين يعانون من الإساءة والظلم يتعرضون لمشكلات اجتماعية أخرى مثل : تورط الأسرة فى الإيذاء البدنى، والإشراف الأبوى

غير الكافى . . . وهكذا . وتكون النتيجة الطبيعية أن يقوم هؤلاء الأطفال بالتعامل مع العديد من المنظمات والهيئات فى مناطق مختلفة ، حيث يضيع قدر كبير من المال والوقت ، ويصابون فى نفس الوقت بالإحباط ؛ ومن هنا كان لابد من إعادة النظر فى هذا الأسلوب لتقديم الخدمات المختلفة لأطفال هذه الفئات المحرومة ، وذلك من خلال العمل المنسق الذى يضم الكثير من الخدمات فى مكان قريب ، ويحقق فعالية أكبر ، وكانت المدرسة ، (مدرسة المستقبل) ، التى خطط لها المشروع الذى يستعرضه هذا الكتاب هى المكان الذى تنطلق منه الرعاية الصحية الأولية ، والعناية بالطفل ، وتعلم الآباء ، والتعليم فى فترة ما قبل المدرسة ، والترفيه ، وتبادل المشورة مع الأسرة بالإضافة إلى القيام بالنشاطات التعليمية والتربوية التقليدية ، ولهذا الأسلوب مزاياه العديدة .

الميزة الأولى تتمثل فى الاستخدام الأمثل للمبانى المدرسية ، إذ إن النشاطات التعليمية التقليدية لا تؤدى إلى الاستفادة من المبانى المدرسية إلا فى ساعات الدراسة ، وتبقى فى المساء وعطلات نهاية الأسبوع دون استخدام ، أما فى مدرسة المستقبل فتستخدم المبانى المدرسية وتجهيزها للاجتماعات والعروض المسرحية ، والعلاج ، وغير ذلك من الاستخدامات التى تهم الجماعة ، ويحتاج إليها الأطفال والشباب المحرومون وأسرهم .

سوف يحتاج ذلك إلى بعض الموارد الإضافية لصيانة المبانى المدرسية وتجهيزاتها، وربما لإدخال بعض التعديلات عليها أو توسيعها لإحداث أقصى استفادة منها لتنفيذ جميع النشاطات المطلوبة، ولكن هذه التكاليف الإضافية الضئيلة سوف تعود بالفوائد الكثيرة فيما يتعلق بمشاركة الأهل، وتوفير جو مدرسى صحى، وقيام الجماعة بدعم العملية التعليمية، وهذه التكلفة يمكن توفيرها من خلال المشروعات المشتركة مع بعض الهيئات الاجتماعية العاملة فى البيئة والتى لا تستهدف من عملها تحقيق الربح، كما يمكن لأية عمليات توسيع ضرورية أن تتم فى الأراضى المجاورة للمدرسة بدلاً من ضغط كل الأنشطة والبرامج داخل المبنى التقليدى للمدرسة .

أما الميزة الكبيرة الثانية لاستخدام المدرسة كمنطلق لتوزيع الخدمات وأعنى به معرفة الأطفال الذين يحتاجون إلى العون، وتقديم الخدمات التى تبعد عن متناولهم؛ فالذى يحدث أن الأطفال يكونون موضع ملاحظة ومراقبة طيلة اليوم فى المدرسة، وغالباً ما يشير سوء مظهرهم وسلوكهم إلى وجود مشكلات فى البيت كما يعتبر المدرسون مصدراً طيبًا لمعرفة الصبية الذين يحتاجون إلى العون والمساعدة، ولمضاعفة فعالية الخدمات المقدمة .

والميزة الثالثة للخدمات التى تتأسس على المدرسة هى

حقيقة أن المدرسة فى كثير من الأماكن التى توجد فيها هى المؤسسة الاجتماعية المستقرة الوحيدة التى تخدم هذا المجتمع الصغير كله . وتوسيع نطاق الخدمات ، مع التركيز على تنمية الطفل ، وتنمية الأسرة ، سوف يعزز صورة المدرسة داخل هذه الجماعة . وفى حالات كثيرة فى الوقت الراهن بدأ الآباء والأطفال يعرفون ويحترمون المسئولية عن المدرسة ومستشاريها ومدرسيها ، وكثيراً ما يتجهون إلى العاملين بالمدرسة من أجل الحصول على المشورة فى المشكلات الطبية والسيكلوجية والمالية والمشكلات غير التعليمية الأخرى . وعلى أية حال فإن الصورة الطيبة الحسنة للمدرسة تجعل المدارس قادرة على أن تخدم طلبتها بشكل أفضل .

ولا تزال هناك ميزة رابعة لأى برنامج متكامل شامل للخدمة الإنسانية يتركز فى مكان واحد من أجل العائلات ذات الدخل المنخفض ، وهى حقيقة أن الحصول على مواصلات (وسائل نقل) للبرامج ذات الهدف الواحد ـ والتى تنتشر على طول المدينة وعرضها ـ يكاد يكون عسيراً أو مستحيلاً ، فوجود هذه البرامج فى مدارس مجاورة أو متاخمة تقع على مسافة يمكن الوصول إليها ، سيراً على الأقدام من بيوت الطلبة ، يمكن أن يساعد كثيراً فى تخفيف هذه المشكلات .

برنامج «كومر» لتطوير المدرسة :

إن من أنجح برامج تحسين المدرسة، وأكثرها انتشارًا، ذلك البرنامج الذى بدأه «جيمس كومر» ورفاقه فى المدارس العامة فى «نيوهافن» عام ١٩٦٨ (كومر ١٩٨٠)، ويشار إلى هذه البرامج إما تحت مسمى «نموذج كومر» أو تحت مسمى «برنامج تطوير المدرسة وتنميتها»، وقد استغرق هذا النموذج فترة تطوير مبدئية حتى عام ١٩٧٥ عندما استقر البرنامج بما يكفى لتوثيقه وتقويمه بشكل مناسب ويركز البرنامج كثيرًا على منهج الصحة النفسية للتعامل مع المشكلات على مستوى المدارس الابتدائية وثمة أربعة فرق مهمة تكوّن العنصر البشرى الرئيسى للبرنامج هى : فريق للتوجيه والإدارة ـ وفريق للصحة النفسية ـ وبرنامج لمشاركة الآباء ـ وبرنامج تطوير المناهج وهيئة التدريس .

يتكون الفريق الأول من هذه الفرق الأربعة، أى فريق الإدارة والتوجيه من سبعة من البالغين، واثنين من المدرسين المنتخبين وثلاثة من الآباء يعينهم مجلس الآباء وعضو من فريق الصحة النفسية، ومدير المدرسة الذى يقوم بدور قائد الفريق، وتقوم مجموعة الإدارة ـ التى تجتمع مرة كل أسبوع ـ بوضع أسس السياسة وتنفيذ عملية التخطيط والتقويم والتنسيق بين أعمال كل المشتركين في المدرسة، وتساعد جماعة الآباء فى تخطيط نشاطاتها، وتدريب الجماعة على أن تتوصل إلى قراراتها

بالإجماع، ويتدرب الأفراد (الأعضاء) على التركيز بشكل خاص على تحسين الجو العام للمدرسة .

أما فريق الصحة النفسية فيتألف من مدرس للفصل ومدرس متخصص فى التربية وآخر متخصص فى علم النفس وأحد العاملين فى الحقل الاجتماعى، وتجتمع هذه المجموعة أسبوعياً على شكل مؤتمر لدراسة حالة مرضية (اكلينيكية) لمعالجة الأطفال المحالين من المدرسة أو الآباء، ويعقب هذا المؤتمر إسداء النصيحة المباشرة أو التشاور أو الإحالة إلى الخدمات المتخصصة، كذلك يقوم فريق الصحة النفسية بتقديم التدريب اللازم للعاملين فى المدرسة فى تنمية الطفل وفى الصحة النفسية، وغالباً ما تشير على جماعة الإدارة والتوجيه بما يمكن أن تتحسن به سياسة المدرسة وممارساتها حتى يمكن تجنب أية مشكلات فى المستقبل .

ويضم برنامج مشاركة الآباء ثلاثة مستويات متعاقبة من المشاركة .

١- نشاطات ذات قاعدة عريضة لعدد كبير من الآباء .
٢- آباء يعملون بنسبة واحد لواحد مع هيئة التدريس كمساعدين فى الفصول، أو مرشدين أو معاونين .
٣- عدد قليل من الآباء المهتمين جداً للاشتراك فى إدارة المدرسة، وتقوم هيئة المشروع على كل المستويات الثلاثة بتقديم المشورة والإمكانات المادية .

ويتضمن العنصر الرابع مناهج التعليم، ونشاطات التطوير التى يقودها فريق الإدارة . وأى اتجاه فى الصحة النفسية يجب أن يدخل فى التخطيط للمناهج، حيثما يكون ذلك ممكنًا، ويشترك المدرسون فى حلقات دراسية شهرية، ويعملون بشكل وثيق مع المتخصصين فى المناهج . وهناك مجالان يتم التركيز عليهما، وهما تعليم المهارات الأساسية فى القراءة والرياضيات، ثم منهج المهارات الاجتماعية الذى يستهدف تحسين مفهوم الذات حتى يتمكن الأطفال من التعامل بنجاح أكبر مع الاتجاهات السائدة فى المجتمع الأمريكى .

وبعد عدة سنوات من تنفيذ هذا البرنامج تبين تحسن أداء الأطفال والجو المدرسى، وارتفعت الروح المعنوية للمدرسين وزاد ارتباط الجماعات بالمدرسة، وقد كان جميع الأطفال تقريبًا من العائلات ذات الدخل المنخفض وكان ثمانية وتسعون فى المائة من الأمريكيين الأفريقيين، وقد كان الطلبة فى هذه المدرسة التى تم فيها تنفيذ البرنامج من بين الأقل فى الإنجاز العلمى الأكاديمى بالمقارنة بالمدارس الابتدائية الأخرى فى «نيوهافن»، ومنذ عام ١٩٧٥ تقدم طلبة الصف الرابع على أقرانهم من كل المدارس الأخرى داخل المدينة، وذلك بعد أن كانوا فى البداية عند السفح فى القراءة والرياضيات، كذلك فإن الحضور وعدم التغيب وصل إلى القمة تقريبًا، وكانت نسبة حضور المدرسين هى أعلى نسبة

فى المنظومة المدرسية فى «نيوهافن» وبمجىء عام ١٩٨٧ كان معظم الآباء قد انخرطوا بعمق فى تعليم أطفالهم، ففى ذلك العام قام ٩٢٪ من الآباء بزيارة المدرسة عشر مرات أو أكثر .

وقد كانت هيئة المدرسة ـ قبل أن يستقر نموذج «كومر» ـ تشعر بالخذلان، ويشعر الآباء بأنهم معزولون عن المدرسة كما كان العاملون فى الحقل الاجتماعى الصغير يشكون من أن المدرسة لا تخلق ذلك النوع من تقدير الذات وهو أمر ضرورى لتحقيق إنجازات فى الدراسات الأكاديمية، وقد كان فريق الصحة النفسية لمركز دراسة الطفل فى «ييل» ـ والذى أنشأ هذا النموذج، فى إطار البرنامج التجريبى فى «نيوهافن» ـ يتكون من طبيب فى الصحة النفسية للطفل واثنين من العاملين فى الحقل الاجتماعى، ومعلم للطفولة المبكرة ومدرب للتدريس وأحد علماء النفس .

وفى السنوات العشر الأخيرة تبنت أكثر من خمسين مدرسة على مستوى البلاد جوانب مختلفة من نموذج «كومر»، ومن أنجح هذه المدارس تلك التى انتهجت فى دقة وإخلاص العناصر الأساسية والفلسفة المرشدة للنموذج الأساسى الذى تحقق فى «نيوهافن» فمثلا، تبنت المدارس العامة فى «بنتون هاربور» ـ «متيشيجان» ـ برنامج المدرسة فى عام ١٩٨١ بأوامر من المحكمة ـ كجزء من العلاج لتحسين الجو المحلى للمدرسة، وكذلك الظروف الأكاديمية، «وبنتون هاربور» مدينة صغيرة وقد كانت

فى حالة كساد اقتصادى قاس، كما أن هروب البيض أحدث تغييرات كثيرة فى توزيع السكان حتى أصبح الأفريقيون الأمريكيون يكونون ثمانين فى المائة من الطلبة وقد اختيرت أربع مدارس كبداية للمرحلة الأولى، أعقبتها بعد ذلك ثلاث مدارس أخرى فى المرحلة الثانية، مما ساعد الدراسات المقارنة للتغيير الذى حدث نتيجة تنفيذ نموذج «كومر» وكانت النتائج مذهلة، فبينما كان الحى كله يعانى من زيادة فى المشكلات السلوكية، فقد انخفضت معدلات تأجيل البرامج المدرسية، وكذلك نسبة الغياب والعقاب البدنى، الذى هبط من ١٣٤ حالة فى العام الأول إلى لا شئ بعد ذلك بعامين، والأهم من ذلك أن نسبة التلاميذ الذين يحصلون على خمسة وسبعين فى المائة على الأقل من الأهداف المحددة فى برنامج «ميتشيجان» لتقويم العملية التعليمية ـ وهو برنامج لاختبار الكفاءة على مستوى الولاية عند الصف الرابع فى الرياضيات والقراءة ـ قد زادت بشكل ملحوظ فى فترة السنوات الأربع .

ومن الملامح التى اجتذبت الكثيرين من المواطنين عبر البلاد فى نموذج «كومر» تلك السلطة التى خولت للآباء بسبب ارتباطهم بالمدرسة، الأمر الذى يؤدى إلى إصلاحات أخرى فى المدرسة، وتستخدم كثيراً من الجماعات الآن كلمة «إعادة بناء» لتعنى إعادة التنظيم الشامل للمدارس، وخصوصاً الإدارة من

الموقع وما يعنيه هذا فى الواقع والممارسة يتباين بشكل كبير ، ذلك أن المدير والمدرسين والآباء يتعلمون كيف يعملون معًا بشكل وثيق .

رعاية الطفل وخدمات دعم الأسرة :

يبدأ الذهاب إلى المدرسة رسميًا فى معظم المجتمعات عامة فى سن الخامسة أو السادسة . وفي الوقت الذى يكون فيه الأطفال مستعدين للذهاب إلى المدرسة يكونون قد أتموا ما يعتبر أهم فترة للتعليم والنمو والتطور فى حياتهم ، وهى السنوات التشكيلية المبكرة التى تكون فيها الأسرة ، وبيئة البيت من أهم عوامل تشكيل الشخصية فى الطفولة المبكرة .

فى أوائل السبعينات اختيرت ثلاثة مراكز كبيرة فى إطار المشروع لإجراء بحوث لتنمية الأسرة والطفل ، أحدها فى «ديترويت» يرتبط بمدرسة «ميريل بالمر» ، والثانى فى منطقة تضم الأمريكيين الأفريقيين ، والثالث للأطفال الأمريكيين المكسيكيين الفقراء فى مدينة «هوستون» . وكان هدف هذه المراكز الثلاثة هو تطوير برامج تجريبية لتحسين العلاقة بين الآباء والأبناء ، وخلق مدرسين أفضل من بين الآباء بدءًا من مولد الطفل حتى سن الثالثة عندما يكون الطفل مؤهلاً للقيد فى النظام القومى لبرامج الانطلاق .

أما مركز «هوستون» تحت رئاسة «ديل جونسون» - أحد علماء النفس فى جامعة «هوستون» - فقد خرج ببرنامج طويل الأمد يضم أكثر من سبعمائة من الأطفال الأمريكيين المكسيكيين الصغار جداً مع آبائهم، وفى كل عام - وطيلة ثمانى سنوات - كان يتم بطريقة جزافية اختيار ما يقرب من مائة أسرة إما للجماعة التجريبية أو الجماعة الإشرافية، وكان الاتصال الأولى يتم مع الأمهات فور ولادة أطفالهن، وقد كانت الاتصالات الدورية مستمرة مع البيت فى الاثنى عشر شهرًا الأولى بهدف تعريف الأم بعدد من الأساليب من أجل تنشيط الطفل ذهنيًا، وكانت الأم تتدرب على كيفية الاتصال بالطفل حتى تعزز نمو شخصيته وإدراكه، على حين تحتفظ بروابطها العاطفية القوية مع طفلها، ويشترك فى البرنامج أيضًا كل من الأم والأب والإخوة والأخوات، أما الأساليب التى تنتهج فيجب أن تتوافق بدقة مع البيئة الثقافية التى تعيش فيها الأسرة.

وعندما يصل عمر الطفل إلى عامين، كانت الأم والطفل يغشيان مدرسة حضانة خاصة صباح أربعة أيام فى الأسبوع، ويجرى تشغيل التسجيلات بالفيديو عن تفاعل الأم والطفل حتى ترى الأم أين تعمل على تسهيل، أو إعاقة السلوك المرغوب لدى الطفل.

ويتم الاتصال مع الأسرة التى تضمها جامعات الإشراف

بشكل دورى، وكانت تعقد بعض اجتماعات للجماعة، ولكن لم يكن هناك أى تدريب مكثف أو نشاطات للمتابعة، كما هو الحال فى الجماعة التجريبية. واستمر «جونسون» يتابع هؤلاء الأطفال، وكان كثير منهم قد قيدوا فى برنامج الانطلاق إلى الأمام فى «هوستون». وقد أتاحت له المنح التى قدمتها مؤسسة «سبنسر» ومؤسسة «هوج» للصحة النفسية أن يعيد اختبار هؤلاء الأطفال بعد ذلك بعدة سنوات عندما وصلوا إلى الصف الرابع، ومرة أخرى عندما أصبحوا مراهقين، وقد كانت نتائج دراساته مهمة جداً.

والاختلافات ضئيلة أو غير مهمة بشكل عام بين الأطفال فى الجماعة التجريبية وفى جماعة الاشراف فيما يتعلق باختبارات الذكاء التى تقوم على معايير محددة، ومع ذلك فإن الاختلافات فى الاجراءات الأخرى كانت مذهلة؛ فالأطفال الذين اجتازت أمهاتهم برنامج التدريب الخاص واشتركن فى برنامج الآباء والأبناء لمدة عامين عندما كان الأطفال صغاراً جداً، لم يتعرضوا لمشكلات سلوكية كثيرة، وكانت لديهم الدوافع الكبيرة والقوية للنجاح، وحققوا تقديرات أفضل فى المدرسة وتقديراً للذات أعلى من حالات جماعة الإشراف الذين لم يشتركوا فى البرنامج الخاص.

التربية المبكرة للآباء :

أصبح معظم علماء النفس والموجهين الذين يهتمون بالتطوير اليوم على يقين من أن العناية بالطفل والتدخل فى الطفولة المبكرة بما يتضمنه من تدريب خاص للآباء أمور جوهرية بالنسبة للأطفال الذين يفدون من بيئات فقيرة، هذا إذا كنا نريد للأطفال أن يحققوا نجاحاً فى المدرسة، ويصبحوا مواطنين أصحاء منتجين فى المجتمع الحديث، وأصبح علماء النفس فى طليعة تطوير البحوث والبرامج فى هذا المجال الذى ينمو بسرعة، وقد تم ـ بشكل مرض وطيب ـ تقويم الكثير من التجارب الاجتماعية الكبيرة التى أجريت فى مراكز بحوث التنمية المبكرة للطفل وفى داخل برنامج الانطلاق للأمام، وهذا يضاعف من ثقتنا بأن الكفاءة الاجتماعية والمقدرة على الإدراك، وتقدير الذات والصحة النفسية يمكن أن تتحسن بالبرامج الخاصة للأطفال الصغار. وعلى حين أن معظم التجارب الكبيرة مثل «مشروع هوستون لتنمية الآباء والأطفال»، كانت باهظة التكاليف (وقد أصبحت فى السنوات الأخيرة ضئيلة التكاليف) فإن المزيد من البرامج ذات التكاليف المثمرة قد انطلقت، ومن بين البرامج الرائدة فى هذا المجال البرنامج التربوى للآباء الصغار (الشباب) والذى يطلق عليه «الآباء مدرسون».

والأمهات الصغار يستجبن ـ قبل مولد أول مولود لهن

للإرشادات التى تتعلق بالوالدية ، وقد خرجت ولاية «ميسورى» ببرنامج رائد يوضح أن اللقاءات الجماعية والزيارات المنزلية للآباء بدءاً من الشهور الثلاثة الأخيرة من الحمل ، والتى تستمر حتى يبلغ عمر الطفل ثلاث سنوات ، سوف تسفر عن تحسن كبير فى التنمية الذهنية والاجتماعية والأخلاقية للطفل ، وقد كان البرنامج ناجحاً جداً حتى أنه تم تأسيس مركز قومى فى «ميسورى» ليقدم التدريب والمساعدات الفنية وفرص البحث للمهنيين الذين سيهتمون بهذا البرنامج النموذج ، وقد جرت تجربة هذا البرنامج لأول مرة على نطاق واسع فى ضاحية «سانت لويس» وكان هذا البرنامج قد تطور بقيادة «بيرتون هوايت» وهو عالم نفسانى يرأس مشروع «هارفارد» لفترة ما قبل المدرسة ، واليوم يجب على كل أحياء المدارس فى «ميسورى» أن تقدم على الأقل بعض خدمات التعليم المبكرة فى ظل برنامج «الآباء مدرسون» وكل الآباء الذين لهم أطفال أقل من سن الثالثة لهم حق الاشتراك ، ولكن هذه المشاركة اختيارية ، وثمة جهود خاصة تبذل للوصول إلى العائلات الفقيرة التى تتعرض لأخطار كبيرة ، وقد انتشر البرنامج حتى الآن فى ثمان وعشرين ولاية من بينها «تكساس» التى لديها برامج جديدة فى أكثر من إحدى وعشرين مدينة .

ويدير موجهو الآباء اللقاءات الجماعية ويقومون بالزيارات

المستقبلية للأمهات الواعدات قبل مولد أطفالهن، والموجهون يستخدمون مواد دراسية أكثر تطوراً، ولعبًا للتعليم يصنعها الشخص بنفسه، وهم بذلك يضاعفون من معرفة الآباء عن تطور الطفل وعن الاستراتيجيات الإيجابية للوالدية، والاتجاهات الوالدية حول تربية الطفل تتغير كلما تقمص الآباء دور المدرسين لأطفالهم، ويقوم البرنامج على الاعتقاد بأن الآباء الذين يمارسون هذا التدريب سيكون لديهم أطفال يظهرون المزيد من توظيف الإدراك، وتنمية اللغات بشكل سريع، والشعور بالثقة بالنفس فى سن الثالثة، وبالإضافة إلى الزيارات الخاصة الشهرية التى يقوم بها موجهو الآباء للمنازل، فإن الآباء يتلقون المعلومات العلمية والتوجيه والإرشاد ويشتركون فى اللقاءات الجماعية واللقاءات الشهرية للآباء ذوى الأطفال المماثلين فى العمر .

وقد قامت كثير من المدارس العامة بضم برنامج الانطلاق للأمام أو البرامج المشابهة الأخرى لفترة ما قبل المدرسة كجزء من المنهج النظامى للأطفال من العائلات ذات الدخول المنخفضة، وتوسيع هذه النشاطات إلى ما دون ذلك بإضافة برنامج مثل «الآباء مدرسون» يعتبر خطوة تالية منطقية فى توفير الاستمرارية لتنمية الطفل من الميلاد حتى سنى المدرسة، وسوف تكون المدارس فى كثير من المدن أفضل مكان تنمو فيه هذه الخدمات المهمة التى تدعم الأسرة .

مدرسة «زيجلر» للقرن الحادى والعشرين :

فى العقود العديدة الماضية ازداد كثيراً عدد العائلات اللائى يفتقدن تواجد الكبار فى البيت أثناء يوم العمل، الأمر الذى أثار الحاجة القومية الملحة لخدمات الرعاية اليومية ذات نوعية جيدة فى طول البلاد وعرضها، والمشكلة حادة على وجه الخصوص بالنسبة للعائلات ذات الدخل المنخفض التى يعمل فيها الوالدان، أو بالنسبة للآباء الوحيدين الذين يعيشون فى فقر، ولا يستطيعون تحمل تكاليف الرعاية اليومية الخاصة، وقد لاحظ كثير من المراقبين أن الحاجات التى لم تتحقق لرعاية الطفل فى أمريكا قد أصبحت فضيحة قومية يجب تصحيحها ومعالجتها، وبينما كان رجال السياسة يناقشون كثيراً من الفلسفات والصيغ لمواجهة هذه المشكلة اقترح «إدوارد زيجلر» ورفاقه فى «مركز بوش لتنمية الطفل والسياسة الاجتماعية» فى جامعة «بيل»، نظاماً موحداً لرعاية الطفل ودعم الأسرة باستخدام المدارس العامة مكاناً للخدمات (زيجلر ١٩٨٩ - زيجلر ولانج ١٩٩١). وانطلاقًا من المبدأ الأساسى وهو أن كل الأطفال يجب أن يتمتعوا برعاية مستقرة ذات نوعية جيدة، وأن مثل هذه الرعاية يجب ألا تعتمد على دخل الأسرة اقترح «زيجلر» ورفاقه أن تتأسس الرعاية للطفل فى نظام المدرسة الابتدائية فى البلاد على جميع المستويات.

ورؤية «زيجلر» لمدرسة القرن الحادى والعشرين تفيد حيثما أمكن ذلك، من المبانى المدرسية المتاحة، كما تقدم مجموعة من الخدمات لرعاية الطفل ودعم الأسرة، وكثير من هذه الخدمات تقدم الآن، ولكنها توزع بطريقة جزئية، وإدماج هذه الخدمات فى نظام شامل لرعاية الطفل ودعم الأسرة تحت إشراف المدرسة العامة سوف يتضمن عدة عناصر مهمة: أولها برنامج لرعاية الطفل طيلة اليوم وعلى مدار العام لأطفال ما قبل المدرسة من سن الثالثة إلى الحضانة وهو برنامج لا يختلف وبرنامج «الانطلاق للأمام» القائم حالياً فى كثير من المجتمعات، أما العنصر الثانى: فهو يتضمن رعاية الطفل من الحضانة إلى الصف السادس على الأقل قبل المدرسة وبعدها، وفى أثناء العطلات، وثمة عناصر ثلاثة أخرى تشتمل خدمات ممتدة لتفيد كل الأسرة بمعنى شبكة ممن يقدمون الرعاية اليومية للأسرة، ونظام للموارد والإحالة، وبرنامج لدعم الأسرة منزلياً، وتعليم الآباء.

وهذا المفهوم مرن إلى حد كبير حتى أنه يتيح التكيف من مجتمع إلى آخر، فى نطاق المبادئ العريضة التى تشمل الرعاية اليومية الجيدة، واستمرارية تنمية الطفل منذ ما قبل الولادة حتى المراهقة فهى من بين الملامح الأكثر جاذبية فى المشروع، وبالرغم من أنه لم ينفذ تمامًا فى أى من المجتمعات الكبيرة إلا أن هناك الآن برامج رائدة، تعتبر نموذجًا طبق الأصل - تتم فى عدد من

المدارس - فمثلاً أنشئ فى عام ١٩٨٨ وفى مقاطعة «اندبندنس» بولاية «ميسورى» برنامج أساسه المدرسة، تدعمه أساساً رسوم من الآباء من أجل الخدمات .

ويقدم فى مدرسة «اندبندنس» البرنامج فى المدارس الابتدائية الإحدى عشرة للأطفال من سن الثالثة حتى السادسة وقدم عنصر رعاية الطفل فيما قبل المدرسة لكل العائلات فى الحى، باستخدام برنامج «الآباء مدرسون» الذى ينتهج على نطاق الوالدية .

نموذج تجريبى طبق الأصل لمدرسة المستقبل :

لفتت هذه البرامج الناجحة التى ذكرناها الاهتمام القومى، وهى برنامج «كومر» لتطوير المدرسة، ومدرسة «زيجلر» للقرن الحادى والعشرين التى تركز على رعاية الطفل وخدمات دعم الأسرة، وكذلك البرامج الأكثر تخصصاً لتجديد المجتمع، والحفاظ على الأسرة وتنمية الطفل التى تستخدم المدرسة كمقر أساسى للخدمات، ونحن نستشهد بها لتحسين جو المدرسة، وتخفيض نسبة التخلف عن الدراسة وتحسين مستوى الإنجازات، والسلوك الاجتماعى وتقدير الطلبة لذواتهم وتحسين الروح المعنوية للمدرسين، ومضاعفة مشاركة الآباء وأفراد الجماعات الأخرى فى العملية التعليمية. والنتائج طيبة جداً

وعلى الأخص فى المدارس التى فى داخل المدن والتى تقع فى مناطق ذات دخول منخفضة، مما يبرر الجهد الكبير الذى يخصص ويكرس لبرنامج تجريبى شامل يشمل كل الأفكار المبتكرة الجديدة المناسبة للأطفال منذ الميلاد حتى المراهقة .

ومثل هذه المدرسة التجريبية للمستقبل يجب تنفيذها وتدعيمها لسنوات كثيرة مع التركيز على التقويم الطولى لتنمية الأطفال، ولنشاطات التدريس والتعليم، وللتنظيمات المدرسية، ولتجديد المجتمع ونمو الأسرة وتنميتها، ولابد من توفر الوقت المتسع للتخطيط والموارد الوفيرة حتى نضمن التنفيذ الموفق للعناصر الأساسية لمدارس المستقبل، كذلك لابد من جمع المعلومات الأساسية فى ا لبداية من الأطفال والعائلات فى داخل المناطق المجاورة للمدرسة؛ إذا كنا نريد عملية التغيير بشكل منظم، أما العمليات واتخاذ القرار التى يتميز بها الجهد التنفيذى فمن الضرورى أن توثق، وتحلل وتوضح بشكل مناسب إذا أردنا لهذه التجربة أن تفيد الآخرين المهتمين بتكرار البرنامج أو محاكاته، ومن الضرورى أن يقر بالملامح الجوهرية لمثل هذه المدرسة للمستقبل، ويتقبلها بحماس كل المشتركين فى البرنامج من العاملين بالمدرسة والآباء وقادة الجماعات ومقدمى الخدمات الإنسانية والمتخصصين في التربية وعلماء السلوكيات الذين يهتمون ببناء النموذج وبالتقويم ويجب أن تتوافر الموارد الكافية

على أساس غير محدد لضمان استمرار تطبيق الخطة على الأمد الطويل .

عناصر أساسية ورئيسية فى تصميم البرنامج :

أدى التخطيط المبدئى الذى استغرق شهوراً فى كل من المناطق الأربع الرئيسية وهى «أوستن» «وسان أنطونيو» «وهوستون» «ودالاس»، إلى اختيار المدارس الابتدائية والمدارس الاعدادية لتصبح مواقع لتجربة البرنامج، وقد قدمت المؤسسة منحاً أولية تصل إلى خمسين ألف دولار فى العام لمدة خمس سنوات - ومبلغًا كليًا بمليون دولار - وكان ذلك فى ربيع عام ١٩٩٠، حتى تتمكن كل هذه المناطق من تعيين منسق للمشروع يعمل طيلة الوقت، وقد تم تنمية مبلغ مماثل لتزويد كل موقع بالمساعدات الفنية ودعم التقويم . وقد اشتركت بعض الوكالات والشركات الخاصة فى المنطقة مع المؤسسة، ومع نظم المدرسة كشركاء فى البرنامج تدعيمًا له، وهناك خمسة ملامح جوهرية لمدرسة المستقبل تميز المواقع الأربعة للتجربة هى :

١ - إدخال مجموعة كبيرة من الخدمات الصحية والإنسانية فى المدارس العامة .
٢ - اندماج الآباء والمدرسين فى نشاطات البرنامج .
٣ - دخول الكثير من المنظمات العامة والخاصة كشركاء .

٤ ـ التزام قوى بالمشروع من المشرفين والمديرين والإداريين الآخرين فى المدرسة .

٥ ـ رغبة فى المشاركة فى تقويم المشروع .

وثمة ثلاثة مستويات لتنمية الطفل هى الهدف فى كل من مواقع التجربة وهى : ما قبل المدرسة، والمدرسة الابتدائية (من الحضانة حتى الصف الخامس)، والمدرسة الاعدادية «المتوسطة» (من الصف السادس حتى الصف الثامن)، وفي كل مستوى يتم إدماج الكثير من الاتجاهات فى برنامج شامل متكامل للخدمات الصحية والإنسانية، مع توحيد الخدمات التى تعتمد على الحاجات والموارد المحلية، وفى مستوى ما قبل المدرسة تشتمل الخدمات الممكنة على «الانطلاق للأمام»، «الآباء مدرسون»، والرعاية الصحية الأساسية وبرامج لإخوة وأخوات الأطفال الموجودين فى المدرسة بالفعل، أما فى المدرسة الابتدائية والإعدادية فإن الخدمات سوف تتركز على معالجة مجموعة من مشكلات الصحة النفسية أو الوقاية منها مثل انحراف الطفل والهروب من المدرسة «التزويغ»، والحمل فى سن المراهقة، والانتحار، وكذلك تتركز على برامج الإثراء لتدعيم الذات والعلاقات المثمرة بين الأقران والتنمية البشرية القوية .

والهدف الكبير لمشروع مدرسة المستقبل هو إثراء وتجميل حياة الأطفال فى هذه المجتمعات الأربعة والمتوقع مع مرور الوقت أن يقوم

المشروع بترسيخ التربية البدنية والصحة النفسية، ولتحقيق هذا الهدف يجب أن يركز المشروع على تنمية التعاون طويل المدى بين وكالات الخدمة الإنسانية المحلية، وأجهزة المدرسة العامة ومجتمعات المدرسين والآباء، وهناك خمسة أهداف على الأقل ترتبط بهذه الغاية، وسيكون لبعضها أولوية سابقة على الأخرى، وكثير منها قد يستغرق تحقيقه عدة سنوات، وفيما يلي بعض هذه الأهداف التي تصمم المواقع العديدة ومؤسسة «هوج» على إنجازها في غضون السنوات الخمس القادمة .

١ ـ تحسين الأداء الاجتماعي والأكاديمي للطلبة بمشاركة آبائهم ومجتمعهم في تعليمهم وتربيتهم .

٢ ـ تحديد مجالات القوة لدى الأطفال والعائلات والمدارس والمجتمعات والتخطيط على أساسها .

٣ ـ تقديم برامج الإثراء التي تؤدي إلى تقدير الذات والتنمية البشرية الإيجابية .

٤ ـ تنسيق الخدمات للأطفال والأسرة .

٥ ـ توقي أو معالجة مجموعة من المشكلات مثل : انحراف الطفل، والهروب من المدرسة، والحمل في سن المراهقة أو الانتحار .

وكل مدرسة تطور برامجها ونشاطاتها لتواجه الاحتياجات الخاصة بالطلبة والأسرة، وفي كل موقع من هذه المواقع الأربعة يوجد أحد العاملين المتمرسين في الحقل الاجتماعي كمنسق للمشروع، وتتضمن مسئوليات هذا المنسق فيما يلي :

١ ـ العمل مع مدرسى المدرسة وإدارييها .
٢ ـ إقامة روابط بين أفراد الحى الذى توجد به المدرسة والوكالات المحلية ، والموارد المحتملة الأخرى لأطفال المدرسة وأسرهم .
٣ ـ تطوير تعليم الآباء والتدريب على الوظيفة ، وبرامج دعم ومساعدة تشجيع الآباء على المشاركة .
٤ ـ تحديد الاهتمامات الكبيرة والاحتياجات للطلبة وأسرهم .
٥ ـ خلق وعى بالبرامج بين العاملين بالمدرسة وأعضاء الجماعة ، والناس الذين يقدمون الخدمات والأموال .

كل من هذه المدارس موجودة فى منطقة أقلية منخفضة الدخل فى مجموعها ، ففى «أوستن» نجد أن أقل من خمسين فى المائة بقليل من الطلبة فى المدارس الابتدائية والإعدادية للمشروع من الأسبان ، ونجد خمسة وعشرين فى المائة من الأمريكيين الأفريقيين والنسبة الباقية وهى خمسة وعشرون فى المائة من الأنجلو (الإنجليز) ، وتوجد مدرستا «هوستون» الابتدائية والاعدادية فى منطقة فقيرة جداً معظمها من الأسبان ولكن بها عدد من الأمريكيين الأفريقيين ومشروع «سان أنطونيو» يوجد فى منطقة كثيفة بالأسبان فى الجانب الغربى وتضم أقدم مشروع للإسكان العام فى البلاد ، وتوجد المدرستان الابتدائيتان فى «دالاس» فى مركز تجارى سابق تحول إلى مبان مدرسية ، ذات

كثير من الملامح الممتعة من وجهة الخدمات الإنسانية ووسائل الاستجمام وخدمات الصحة النفسية، ومع المدرسة الإعدادية القريبة تقوم هذه المدرسة متعددة الأغراض بخدمة المنطقة الفقيرة التى تضم فى معظمها الأمريكيين الأفريقيين .

وقد كشف البدء فى هذه المشروعات الأربعة عن قدر كبير من المواد والنشاطات التى كان العاملون المحليون بالمدرسة، ومقدمو الخدمات الإنسانية والوكالات الاجتماعية على استعداد لتقديمها، وقد تنبهت القيادات وارتاحت إلى أن المؤسسة سوف تدعم كل مدرسة للمستقبل لمدة خمس سنوات على الأقل وربما لعشر سنوات أو خمس عشرة سنة استناداً إلى التقدم الذى يتم، وإلى مغزى النتائج وأهميتها، والحاجة إلى استمرار الدعم والعون. وقد كان التخطيط طويل الأمد مع دخول الكثير من الشركاء فى كل موقع يعنى الأستقرار والتوكيد على أن التخطيط الأولى الدقيق سوف يؤتى ثماره فى الأمر البعيد، وليس هناك جهاز مراقبة خارجية يصر على التنفيذ الفورى أو النتائج السريعة، ومن ثم يتاح لكل موقع أن يتقدم بتأن حسب إمكانات سيره فقد يستغرق العمل عامين أو ثلاثة قبل أن توضع كل العناصر التى جرى تصور أهميتها بالنسبة لمدرسة المستقبل فى مكانها الصحيح . وقد تحقق توازن متناغم بين المواقع المحلية الأربعة وبين النشاطات المركزية التى تتحمل هيئة العاملين فى

مؤسسة «هوج» ومستشاروها مسئوليتها .

البحوث والتقويم :

من الملامح الأساسية لمدرسة المستقبل كما تراها المؤسسة، أن تكون هناك خطة لإجراء البحوث والتقويم في كل من المواقع الأربعة، فالاستثمار الهائل طويل الأمد للموارد، وفرصة المتابعة الطولية لآلاف الأطفال وأسرهم، يمثل فرصة فريدة للقيام بنوعيات مميزة من البحوث والتقويم تتخذ على أساسها القرارات الخاصة بسياسة الغد أو سياسة المستقبل، وقد نص على وجود عدد صغير من مشروعات البحوث المعينة كما اقترحها المتخصصون المؤهلون طالما أن المشروعات تثرى الخطط الكلية ولا تنقص منها، ويتم فى كل موقع عدد من المشروعات .

وسوف توفر نتائج التقويم للأفراد والوكالات المعلومات حول كيفية البدء فى برنامج للخدمات يقوم على أساس المدرسة كما سيقدم لصانعى القرار المعلومات المؤكدة حول كيفية وضع سياسات المستقبل . وعلاوة على ذلك فإن تقويم ومتابعة آلاف الأطفال وأسرهم وجماعاتهم فى المواقع الأربعة على مدى سنوات كثيرة يسفر عن مجموعة فريدة من المعلومات القيمة علميًا عن تنمية الطفل والممارسات التعليمية والتنظيمات المدرسية واتجاهات الجماعة وسلوكها، وتنمية الأسرة ولهذه

الأسباب قامت المؤسسة ومستشاروها منذ البداية بجهود خارجية للتعامل مع عدد من المسائل الحساسة التى ترتبط بتعميم عملية التقويم وتنفيذها .

ويقوم عالم فى السلوكيات يعمل طيلة الوقت داخل مؤسسة «هوج» بعمل مدير التقويم، ويعاونه فى جمع المعلومات والتحليل خمسة من المرشحين لنيل الدكتوراه فى علم النفس وعلم الاجتماع والعمل الاجتماعى، كما تلتقى بشكل منتظم مجموعة من خبراء التقويم من أعضاء كليات جامعة «تكساس» ومن المستشارين البارزين فى كل من المواقع الأربعة، وذلك لمناقشة القضايا الفنية وتقديم المشورة حول وسائل معالجة وتناول المسائل الصعبة فى التقويم .

وقد بذلت جهود خاصة فى أثناء الشهور القليلة الماضية لضمان الحصول على معلومات أساسية كافية عن أكبر عدد من الأطفال فى كل من المواقع الأربعة وذلك قبل وضع برامج جديدة وإعادة بناء المدارس التى سوف تشكل مدرسة المستقبل، وبالإضافة إلى ذلك سوف يجرى الحصول على معلومات مقارنة من مدارس مماثلة أخرى فى نطاق كل من المواقع الأربعة لتكون حالات مقارنة أو مراقبة للدراسة الطولية للتغيير فى السنوات المتعاقبة .

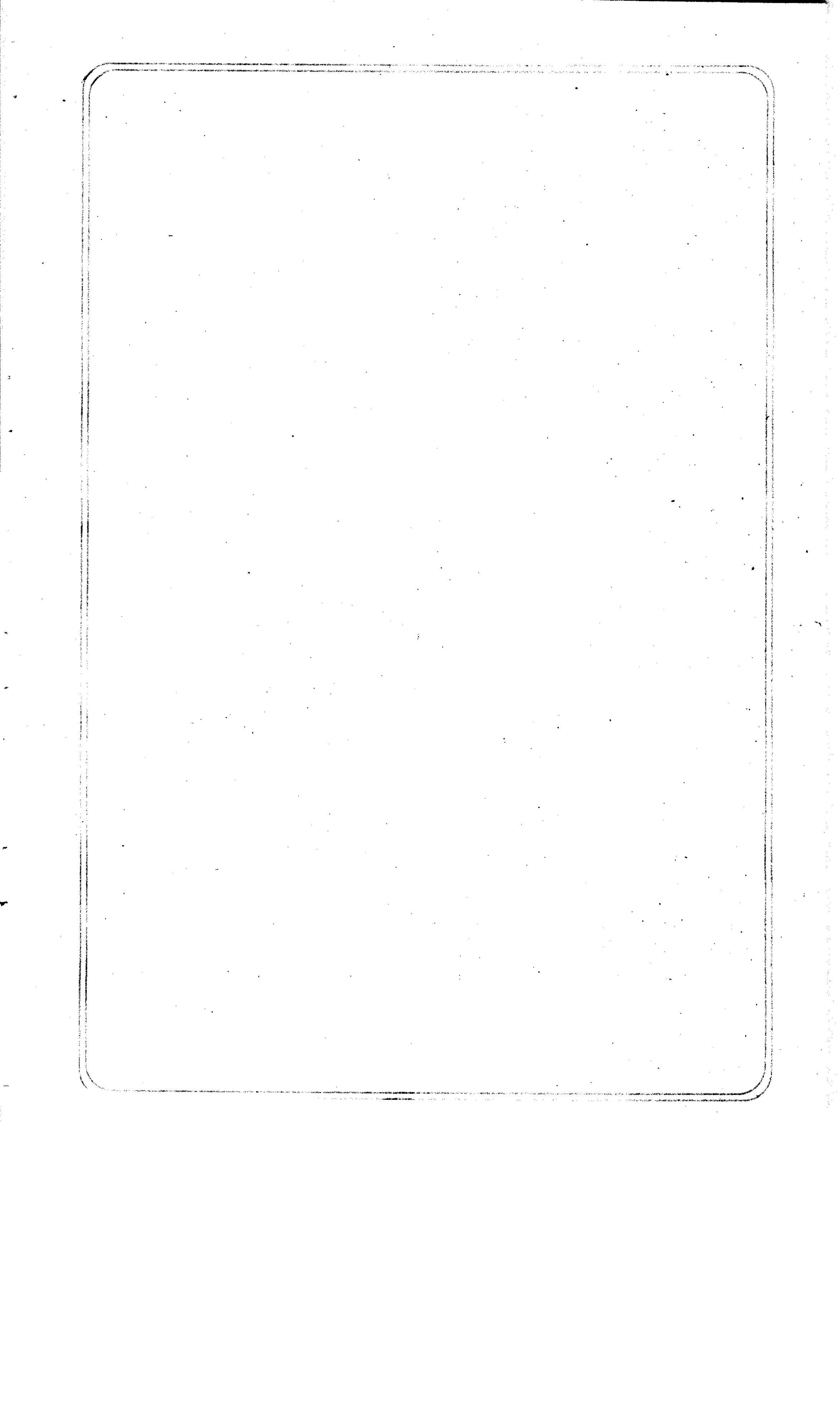
احتمالات المستقبل وآماله :

مع تطور مدرسة المستقبل فى السنوات العديدة القادمة ، تكون الجهود النشطة والقيادة الماهرة أمراً ضرورياً لتحقيق الأهداف التى وضعت . كما يجب اجتذاب شركاء آخرين فى المشروع لكى تقدم الدعم المالى الأكبر ولكى نضمن الاشتراك الضرورى للتنظيمات والقيادات الأخرى فى المجتمعات الأخرى وكذلك الآباء والمواطنين الآخرين داخل المناطق المجاورة التى تحيط بمواقع التجارب .

ومن المهم أن نعى تماماً أن **الهدف طويل الأمد لمفهوم مدرسة المستقبل هو تحسين ظروف التدريس والتعلم داخل المدارس العامة بمواجهة المشكلات الفردية والاجتماعية الجوهرية والتى تتضارب مع** هذا التعلم لكثير من الأطفال وأسرهم ، إن تقديم الدعم والعون الاجتماعى والأسرى الضرورى والجوهرى لتنمية طفل سليم ، وتحسين المناخ المدرسى حتى يتم من خلاله التعلم تعتبر أهدافاً أساسية يجب أن تتحقق إذا أردنا لمجتمعنا أن يواجه التحديات التى ستواجهنا فى القرن القادم .

ومن حسن الحظ أن البلاد بدأت تعى الحاجة إلى مثل هذا الإصلاح ، كما وضح ذلك فى التشريع الجديد الذى اقترح فى الكونجرس ، والجهود الجديدة التى يقوم بها رئيس الجمهورية وجهازه التنفيذى لمواجهة هذه القضايا ، أما الشكل الذى سوف

تتخذه هذه البرامج القومية فلم يتضح بعد، ولكن ليس هناك شك فى أن الإصلاحات الكبيرة سوف تنطلق بها مبادرات جديدة على المستوى العام والخاص .



تقويم العملية : الكشف عن الحقائق وراء إصلاحات التعليم والخدمات الاجتماعية

كان هذا هو عنوان الفصل الثانى الذى قام بإعداده كل من الدكتورة/ «روزمارى إلمر» مديرة مشروع دراسات سياسات أطفال تكساس بمعهد التنمية البشرية والدراسات الأسرية بجامعة «تكساس» فى «أوستن»، والدكتور/ «لورا لين» الأستاذ المساعد فى مدرسة الخدمة الاجتماعية بجامعة «تكساس» فى «أوستن»، وقد بدأ هذا الفصل بتحديد مشكلة البحث.

إن الهدف من هذا المشروع البحثى هو - على المستوى التجريدى - أن نكتشف الحقائق الاجتماعية والسياسية والتنظيمية التى تحدد عملية الإصلاحات فى التعليم وفى الخدمات الاجتماعية فى المناطق الحضرية ونوثقها، ويعتمد تقويم العملية على دراسة التكلفة وما يعود من نفع على الأطفال والعائلات والمدارس من المشروعات، مثل مشروع مدرسة المستقبل. وبهذا العمل يكشف التقويم عن خبرات وتجارب كل الأفراد الذين يشتركون فى البرنامج ويسهمون فيه، إن عملية التقويم هذه تتميز بمدخل للبحوث التربوية العرقية، وهكذا فإن الدراسة سوف تكتشف مغزى التغيير التنظيمى ومدى التقدم فيه من منظور المشاركين على كل المستويات، كما أنه - أى التقويم - يحدد

العقبات، التى تعترض التنفيذ الناجح الصحيح لبرنامج مدرسة المستقبل، وشروط نجاحه ويوثقها، ومع ذلك وفى نطاق هذا الإطار، تتعدد مفاهيم وأهداف عملية تقويم مشروع مدرسة المستقبل على النحو التالى :

١ ـ البيان الذى يسفر عنه مشروع البحث سوف يوفر الوثائق التى تساعد فى المستقبل على فهم المعلومات التى تتعلق بالمشروع ونشرها وتوزيعها .

٢ ـ ثمة هدف آخر لتقويم العملية، وهو أن توفر التغذية الراجعة الحالية للمشروع وهو فى مراحل تقدمه .

٣ ـ إن المعلومات التى يتم الحصول عليها عن طريق الأسلوب التاريخى والأنثروبولوجى الاجتماعى لجمع المعلومات سوف تثرى نتائج جهود تقويم المحصلة الرسمية لمشروع مدرسة المستقبل، فمثلاً يمكن للمعلومات التى تصف الاختلافات فى الأنماط الديمقراطية والبيروقراطية ومفهوم البرنامج وفريق العاملين بين المواقع المختلفة أن تساعد فى تفسير الاختلافات البرامجية والتى يتوقع أن تظهر .

٤ ـ إن تقويم العملية سوف يقدم لصانعى السياسة ورجال التخطيط بيانًا مفصلاً عن تنفيذ برنامج ابتكارى .

بعد عرض هذه الأهداف لعملية التقويم فى هذا المشروع البحثى انتقل الفصل إلى استعراض العديد من الدراسات السابقة

ذات العلاقة، وهى :

١ ـ تحديد عناصر الخطر التى يتعرض لها الأطفال .

٢ ـ الدراسات العرقية للفقراء المدقعين .

٣ ـ دراسات تتناول العلاقة بين المدرسة والجماعات العرقية .

٤ ـ دراسات تختص بدور المدارس فى المراحل الأولى فى حياة الطفل، وأهمية التدخل لدمجهم فى المجتمع .

وأخيرًا تناول الفصل المنهجية التى سار عليها المشروع والأدوات المستخدمة .

إن منهج البحث الذى استخدمته هذه الدراسة يسمح بتحليل المعلومات التى تم التوصل إليها كيفياً، إذ تستخدم آليات وأساليب تؤدى إلى عرض نتائج الدراسة من خلال فهرسة المعلومات، وتفسيرها، وعرضها، فى بادئ الأمر يتم تصنيف المواد النوعية بتحديد مجال الموضوع الرئيسى، وبعد ذلك بموضوعات معينة ومحددة فى نطاق مجال الموضوع الرئيسى، وتجرى هذه البحوث النمطية لتوضيح مجموعة الاتجاهات التى تتمسك بها الجماعات داخل السكان موضع الدراسة من خلال عقد لقاءات أفراد مختلفين، فى مواقع مختلفة، من جانب باحثين مختلفين لتؤكد أن النتائج التى تم التوصل إليها ليست من «صنع» جزئية معينة من المعلومات، وبالإضافة إلى استعراض وتحليل كل التسجيلات، والمراسلات التى ترتبط بالمشروع، يقوم

الباحثون بإجراء لقاءات في العمق مع أشخاص محوريين في تطوير المشروع وتقديمه، كما تستخدم أساليب ووسائل المراقبة والمشاهدة في المواقع المختلفة للمشروع.

بعد القيام بالاستعراض المبدئي لسجلات مؤسسة «هوج»، واستكمال مجموعة من المقابلات واللقاءات المهمة قام فريق البحث بوضع خطة مفصلة لجمع المعلومات من أجل تقويم العملية، وهذه الخطة تقسم تاريخ مشروع مدرسة المستقبل إلى أربع مراحل هي: تطوير الأفكار، وصياغة المشروع وتبنيه، والتنفيذ، والعمل من خلال المؤسسات، ويتأسس التقرير التفصيلي عن تاريخ كل موقع على لقاءات مع المشتركين في مؤسسة «هوج» وفي مكاتب الحي الذي تقع فيه المدرسة، وفي المدارس، وفي برنامج مدرسة المستقبل.

وتستهدف المقابلات أن تستوضح ممن تجرى معهم وبشكل تفصيلي التسلسل الزمني لما حدث في المشروع من وقائع كما خبرها الشخص الذي تمت معه المقابلة.. وأن أي مدخل دقيق لمعرفة الأحداث ليتيح الفرصة للتجميع المنظم للتقارير التفصيلية عن الأحداث التي تميز المشروع بالنسبة للفرد، ومثل هذه التقارير عن الأحداث هي التي تخضع للتحليل النمطي كما اقترحه «مايلز» و«هورمان» وبسبب تعقد مشروع مدرسة المستقبل، فإنه لابد من إجراء لقاءات مع عدد من المشتركين في كل موقع في

مؤسسة «هوج» .

وفى كل موقع مدرسى ، يجرى الباحثون لقاءات ـ على الأقل ـ مع المدير ومع مستشارى المدرسة ، والمنسق فى الموقع ، والعاملين الآخرين فى الموقع ، وممرضة المدرسة وأعضاء الجماعة الاستشارية للمشروع والمتطوعين النشطين من الآباء ، وبعض المدرسين المختارين ، وأكثر من ذلك فإن الباحثين يقومون وهم يتمتعون بمسئوليات إشرافية باستكمال المقابلات مع مسئولى الاتصال الإدارى الرئيسى بالمدرسة وأيضًا مع العاملين ذوى الصلة فى مؤسسة «هوج» وبعض الخبراء الفنيين الآخرين ، وعندما يجتذب الوضع تنظيمات وبرامج مجتمعية أخرى فإن الباحثين يجرون لقاءات مع ممثلى هذه البرامج .

وحتى يمكن التخفف من تعقد وصعوبة عملية إجراء اللقاءات والحوار ، كان من الضرورى وضع خطة شهرية لزيارات منزلية لكل موقع فى أيام متعددة ، وتم وضع جدول مفتوح بلا نهاية محددة للقاءات تتفق ومستوى مشاركة الراوية المهم (مثل المدير الإدارى للمدرسة ومنسق المشروع ومقدم الخدمات) ومستوى تطور المشروع .

وبعد تجميع المعلومات طبقًا لهذا الإطار للمقابلة ، ومن القائمة العريضة للرواة المهمين كان من الممكن عقد مقارنة بين المواقع الأربعة المختلفة .

تقويم النتائج :
خطط لدراسة خمسية طولية عبر المواقع

ويستمر الكتاب فى تقديم الإطار النظرى للتقويم حيث يقوم كل من الدكتور/ «رالف كولر»، والدكتور/ «سكوت كير» من العاملين بمؤسسة «هوج» للصحة النفسية بكتابة الفصل الثالث الذى ركز على تقويم النتائج بعيدة المدى وذلك بعد انتهى الفصل السابق من بيان كيفية تقويم عمليات المشروع .

إن مدرسة المستقبل ذات مضامين مهمة فيما يتعلق بكيف يمكن الاستفادة من المدارس العامة على أحسن وجه فى القرن الحادى والعشرين؟ وبسبب الأهمية القومية لهذا الجهد فقد تضمن البرنامج تقويمًا واعيًا دقيقاً، فالصحة النفسية والطبيعية الجيدة للطلبة هى الهدف البعيد المدى لمدرسة المستقبل، ولكن التحسينات القصيرة الأمد فى الجو المدرسى، وعلاقات المدرسة بالمجتمع المحيط بها، واشتراك الأبوين تعتبر خطوات ضرورية للوصول إلى هذا الهدف، ومن ثم تضمن التقويم الإجراءات الخاصة بالمتغيرات طويلة المدى، وقصيرة المدى، وسوف تساعد نتائج تقويم الأهداف القصيرة المدى على إعادة توجيه المشروع فى مراحل تكوينه، على حين ستظهر النتائج المتعلقة بالمتغيرات طويلة المدى مدى فاعلية الاتجاهات والسياسات التى تتأسس

على المدرسة فى تحسين نوع الحياة لأطفال هذه المدارس إذ إن الطالب هو الهدف المباشر لمدرسة المستقبل والغاية النهائية للمشروع هى تحسين نوعية الحياة لهؤلاء الصغار، ومن الواضح من الدراسات السابقة أن التغييرات فى مستويات الطلبة لا تحدث بسرعة، ومن المتوقع أن يكون هناك نوعان من النتائج قصيرة المدى وطويلة المدى .

النتائج قصيرة المدى :

تم فحص التغييرات على هذا المستوى فى ثلاثة مجالات :

الأول : هو «الجو المدرسى» ونعنى به نظرة الطلبة والمدرسين والإداريين والآباء للمدرسة، ولسوف تجيب المعلومات التى يتم جمعها عن مثل هذه الأسئلة :

* هل يستمتع الطلبة بالذهاب إلى المدرسة ؟
* هل يشعرون بالأمان فى المدرسة ؟
* هل يتلقون تشجيعًا وتأييدًا فى المدرسة ؟
* هل يشعر الآباء بالارتياح وهم يذهبون إلى المدرسة ؟
* هل يستمتع المدرسون بالعمل فى المدرسة ؟

والمجال الثانى هو «الانخراط القوى» (أو المشاركة الجدية)، ويتم جمع المعلومات عن مشاركة الآباء من المدرسين والإداريين، وكذلك من الآباء مباشرة وسوف تساعد المعلومات

التى تجمع على الرد عن هذه الأسئلة :

* هل يشترك الآباء على نطاق واسع فى نشاطات المدرسة؟
* هل يساعد الآباء أطفالهم فى الواجبات المنزلية ؟
* هل يحضر الآباء الفصول المسائية التى توفرها المدرسة ؟
* هل يعترف المدرسون بدور أكبر للآباء فى المدرسة ويشجعونه ؟
* هل يشجع المسئول مشاركة الآباء ؟

والمجال الثالث هو العلاقة بين المدرسة والمجتمع ، أى نظرة المجتمع «المحيط» للمدرسة على أساس الاعتراف بأن الطلبة والآباء والعاملين جزء أساسى فى هذا المجتمع ، وهذا المسح يجيب عن هذه الأسئلة :

* هل يفخر الطلبة بمدرستهم ؟
* هل يشترك المدرسون فى مشروعات المجتمع والمناطق المجاورة للمدرسة ؟
* هل يحترم الآباء المدير المسئول كقائد جماعة ؟
* هل يرى الذين يقومون بالخدمات المحلية أن المدرسة مفتوحة ومتعاونة ؟

النتائج طويلة المدى :

فى هذا المدى الطويل يكون التركيز على التغييرات فى الطلبة أنفسهم - وهناك ثلاثة مجالات نتوقع أن يحدث فيها تغييرات إيجابية كبيرة لعدة سنوات من الآن، **وأول مجال** طويل المدى هو «الصحة النفسية للطالب» والأسئلة التى تستنفر الإجابة هى :

* ما هو مستوى تقدير الذات لدى الطلاب ؟
* هل يشعر الطلبة بالسعادة طيلة الوقت ؟
* هل يعانى كثير من الطلبة من فترات اكتئاب ؟
* هل يظهر الطلبة أية مشكلات تتعلق بالسلوك ؟

والمجال الثانى طويل المدى هو الصحة البدنية، وهذه بعض الأسئلة التى يجب الرد عليها :

* هل يشعر الطلبة بأية آلام أو أوجاع ؟
* كم من الطلبة يتناولون الكحول أو تناولوا الكحول ؟
* هل يحصل الطلبة على المساعدة الطبية ؟
* إلى أى مدى ينغمس الطلبة فى سلوكيات تتسم بالخطورة والمجازفة ؟

وثالث المجالات طويلة المدى هو الإنجاز الأكاديمى، وتتضمن المعلومات التى يتم الحصول عليها ما يلى :

* ما هى صفوف الطلبة ؟
* كيف يؤدى الطلبة فى الاختبارات القياسية ؟
* إلى أى مدى يذهب الطلبة إلى الدرس بانتظام ؟
* ما هو معدل الغياب ؟

تمهيد الطريق :
أسئلة و معايير لمدرسة المستقبل

تحت هذا العنوان يقدم الدكتور/ «ماثيافن ستيفنسون» المدير المشارك بمركز بوش لتنمية الطفولة والسياسة الاجتماعية فى جامعة «ييل» بعض المعايير التى روعيت فى تصميم مدرسة المستقبل والتخطيط لها وبعض الاعتبارات والمبادئ التى روعيت فى تقويم هذا المشروع . وبين يدى هذا يقدم بعض المحاذير .

إن مدرسة المستقبل تضم كثيراً من الخدمات والبرامج الابتكارية الأخرى، وقد لا ننظر إليها كثيراً على أنها برنامج ولكن على أنها خطة لتقديم وتنسيق عدد كبير ومختلف من الخدمات، فالبرنامج يستهدف مواجهة احتياجات الأطفال من المولد حتى المراهقة . . وهذا النطاق الكبير للسن أكبر من النطاق الذى تحدده معظم البرامج الأخرى، فالبعض يقيد سن الأطفال الذين يقدمون لهم الخدمات فى المرحلة الوالدية حتى سن الثانية عشرة، بينما يركز آخرون فقط على المولد حتى سن الثالثة وهى سن الطفولة المبكرة، أو سنوات سن المدرسة، وبالإضافة إلى نطاق عريض للسن، فإن مدرسة المستقبل تختلف عن البرامج الأخرى فى أنها محاولة لتقديم نطاق كامل من الابتداعات المثبتة المؤكدة «يدعم تقدير الذات والتنمية البشرية الإيجابية كذلك،

ويقوم بالتنسيق بين عدد من الأنواع المختلفة من الخدمات للأطفال وأسرهم».

وبما أن أنواع الخدمات المطلوبة ستختلف بالنسبة لسن الأطفال وكذلك لظروف أسرهم، فيكون الهدف والقصد بتقديم نطاق شامل من الخدمات ذا أهمية حيوية بالغة، ومع ذلك يثار بالفعل سؤال: هل يمكن لهذه الخدمات الكثيرة جدًا أن تنفذ فى المدرسة؟ إنه بالرغم من أن المهمة التقليدية للمدرسة يتسع نطاقها لا لتقدم الإرشادات التعليمية فحسب بل أيضًا عددًا من الخدمات الأخرى التى تتعرض لاحتياجات الصحة النفسية للأطفال وأسرهم، فإن معظم المدارس سوف تجد صعوبة فى تنفيذ الأنواع المختلفة الكثيرة من الخدمات لذلك يكون من المستحسن أن تنتهج مدرسة المستقبل سياسة «الخطوات» بالنسبة لعملية التنفيذ وهذه السياسة التدريجية سوف تعترف بالحاجة النهائية لنطاق شامل من الخدمات، على حين تشجع المدارس على تنفيذ خدمة أو خدمتين فى وقت واحد، ومن ثم تضع الأساس القوى المتين قبل محاولة تقديم خدمات إضافية.

وإذا سلمنا بأن مدرسة المستقبل تدعو إلى تنفيذ نطاق شامل من الخدمات والبرامج الابتكارية، فمن المهم أن نشير إلى أنه ليس هناك من يصر على التنفيذ المباشر، وهذه الخطة لمرحلة الخدمات - (أى جعلها على مراحل) على مدى عامين - مفيدة وذات ميزات،

إذ إنها تمكن كل موقع من أن يمضى حسب خطواته هو، فيقوم بتنفيذ الخدمات طبقًا لاحتياجات الموقع وموارده وقدراته - ومن المهم فى إعداد البرنامج للخطوة التى تلى مرحلة الإثبات، أن تزود المدارس ببعض المعايير والتوجيهات حتى تكون دليلاً لها لاختيار الخدمات التى تنفذ أولاً.

ومدرسة المستقبل لا تدعو فحسب إلى تقديم الخدمات بل أيضا إلى التنسيق بين الخدمات الموجودة فى المجتمع المحيط والتى يحتاجها الأطفال وأسرهم، فقد تقدم مجتمعات فى المواقع التجريبية خدمات وفيرة تستطيع المدارس أن تعتمد عليها، الأمر الذى يفيد الأطفال وأسرهم، ومع ذلك فليست كل المجتمعات تنعم بالتساوى بنطاق واسع من الخدمات الإنسانية، أو بتلك الخدمات التى تحتاجها الأسر فى هذه المجتمعات، ومن الممكن تقويم مواقع التجريب بأنها مثمرة لأن الخدمات متاحة، ولكن هل تكون مثمرة فى مدارس تقع فى مجتمعات ذات موارد وإمكانات أقل فى الخدمات؟

وهناك مجال آخر للاهتمام وهو المبالغ المالية الضرورية لتنفيذ نطاق كامل من البرامج، ومدرسة المستقبل برنامج تجريبى - ولأنها كذلك - فإنها تتلقى بعض العون والارتباط والمدخلات من عديد من المهنيين من مؤسسة «هوج» والتنظيمات الأخرى وقد أسفر هذا العون عن قرار حماسى للبرنامج والموافقة عليه.

فهل يمكن أن يعتمد على هذا العون عندما نُقدِم - إذا نجح فى مواقع التجريب - على تكراره فى أمكنة أخرى؟ وكيف يمكن أن توجِد المدارس هذا العون؟ وكم تتكبد المدرسة من تكاليف حتى تنفذ نموذجًا لمدرسة المستقبل؟ إن هذه الأسئلة يجب أن تواجه إذا لم يكن الأساس الذى تنطوى عليه جهود مؤسسة «هوج» هو التطور بمدرسة نموذجية تجريبية فحسب بل أيضًا التطور بنموذج يمكن أن يتكرر على نطاق واسع .

والمواقع الرائدة المتنامية - كما هو الحال بالنسبة لمدرسة المستقبل - تعتبر اتجاهًا تنتهجه برامج ابتكارية كثيرة وفى هذه الحالات تبذل الجهود لا لإخراج برنامج نموذجى فحسب بل لتقويمه أيضًا، وكثيرًا ما يحدث فى حالات البرامج النموذجية التى جرى تقويمها على أنها مثمرة، أن تثار أسئلة حول تنفيذها على نطاق واسع .

ومن بين الأسس التى تناولها هذا الفصل للتقويم أنه يجب أن ينصب على أهداف المشروع، إذ يوجد فى بعض الأحيان تعارض بين أهداف المشروع وسياسة تنفيذه الفعلية . وهذه الحقيقة توضح الحاجة إلى أن نوثق - فى تقويم العملية - الخدمات التى تقدم فى الواقع ولمن تقدم، وبأى الأساليب تقوم، وقد أعلن عن أهداف مدرسة المستقبل منذ البداية وهى موجودة بلا شك فى عديد من الوثائق التى تشرح البرنامج - ومع ذلك فإن المنسقين فى

الموقع والمديرين، وأعضاء مجلس المدرسة والمشتركين الآخرين ـ قد يكون لديهم فهم مختلف لأهداف وأغراض المشروع وقد يعملون بالفعل لغايات مختلفة بعض الشئ؛ ومن ثم يكون من المفيد ـ كجزء من تقويم العملية ـ أن يوجِّه الذين يجرون المقابلات سؤالاً إلى المشتركين عما يعتقدون أنها أهداف وأغراض المشروع، وأن يفعلوا ذلك فى كل مرحلة من مراحل تقويم العملية وحسبما تكون عليه درجة التعارض بين القصد الحقيقى للبرنامج وبين رؤية المشتركين له، يكون من الضرورى إعادة توجهات بعض الأفراد العاملين أو إحداث تغييرات فى تصميم التقويم .

وإذا نظرنا إلى خطط تقويم نتائج المشروع لاتضح على الفور العديد من مناحى القوة: أحدها هو ما حدث فى البداية من انتقاء عشر من المدارس تمثل المجموعات الضابطة وتمكن الذين يجرون التقويم من عقد بعض المقارنات، ومع ذلك قد يكون من المفيد ـ عند عقد مثل هذه المقارنات ـ أن ننظر لا إلى المقاييس الطلابية فحسب فى المدارس الضابطة، بل أيضًا إلى البيئة المحلية والخدمات المتاحة لجماعة هذه المدارس، وقد لا تضم المدارس الضابطة مشروعًا لمدرسة المستقبل، ولكن الطلبة فى هذه المدارس قد يتلقون خدمات مماثلة فى مناطق أخرى من المجتمع المحلى، كما أن افتقاد معرفة الخدمات المتاحة للجماعات الضابطة يمكن

أن يؤدى إلى إساءة تفسير النتائج .

وأمر آخر مهم ألا وهو اعتراف المشروع بطول الوقت الذى تستغرقه البرامج حتى تستقر ، والتركيز على كل من النتائج طويلة المدى وقصيرة المدى للمشروع ، وهناك من مظاهر القوة فى التقويم ليس فقط إدخال الصحة النفسية ، ومقاييس الإنجاز بل أيضًا مقاييس الصحة البدنية ، وقد تم توثيق التفاعل بين هذه المجالات الثلاثة ولكن يحدث غالبًا فى أى تقويم أن نغفل عن واحد أو آخر من هذه المجالات اعتمادًا على التركيز على برنامج بعينه .

وهناك جوانب للقوة ترتبط بتقويم النتائج لمدرسة المستقبل ، ولكن هناك على الأقل عيبًا واحدًا خطيرًا يجب تصحيحه ألا وهو التركيز على الطلبة ولكن لا دليل على أن ثمة معلومات سوف تجمع حول الأسرة ، ومدرسة المستقبل لا تركز فحسب على احتياجات الأطفال ، بل أيضًا على احتياجات الأسرة ككل ، ومع ذلك يبدو من وصف تقويم النتائج حتى الآن أنه ليس هناك جهد كبير يبذل لبحث البرنامج على الأسرة ، فمثلاً سوف يتم جمع المعلومات عن اشتراك الآباء ، ولكن يبدو أن هذا مقصور على حقائق العملية وأخبارها مثل : «هل يختلف الآباء إلى الفصول المسائية؟» ، «هل يشترك الآباء فى نشاطات المدرسة؟ بالتقابل مع أثر مشاركة الآباء أنفسهم وعلى الأطفال

أيضًا، وقد انتهجت مدرسة المستقبل مثل كثير من البرامج الأخرى الاتجاه الأيكولوجى حيث لا يكون التركيز على الطفل فحسب بل أيضًا على تنمية الطفل فى نطاق العائلة والمجتمع المحيط، وهذا الاتجاه يجب أن يتضح فى التقويم أيضًا الذى يجب أن يتضمن دراسة لآثار البرنامج على الآباء .

إن لدى واضعى خطط البرنامج فرصة لا تقتصر على معرفة نتائج التقويم الأخرى للبرنامج فقط ـ ولكن للتعلم أيضًا والإسهام فى تنفيذ برامج أخرى تنطلق من المدرسة ـ وقد ذكرنا من قبل أن كثيرًا من البرامج الابتكارية قد ظهرت فى السنوات الأخيرة، وقد أسهم بعضها فى تثبيت مفهوم مدرسة المستقبل .

المدرسة القائمة على تكامل الخدمات
(اعتبارات لتدعيم البرنامج وتقويمه)

تتركز المناقشة فى الفصل الخامس الذى أعدته الدكتورة/ «مارجريت وانج» مديرة مركز البحوث التربوية والتنمية البشرية بجامعة «تمبل» على تصميم البرنامج وعلى خطة تقويم مشروع مدرسة المستقبل فى إطار الجهود المعاصرة لإصلاح التعليم والخدمات الاجتماعية. ويتضمن أيضًا مناقشة لنموذج مفهومى للمتغيرات التى تعتبر ذات أهمية فى التعلم الذى يكون أساسًا لتصميم موجه أو مرشد، ولتقويم برامج التعاون بين المدرسة والمجتمع المحيط.

والحقيقة أن توفير وتقديم الخدمة الاجتماعية والصحية المتكاملة انطلاقًا من المدرسة، والتى تستهدف خدمة الأطفال وأسرهم كوسيلة لتحسين تعليم الأطفال فى عديد من الظروف المحفوفة بالمخاطر، قد أصبحت من المرتكزات المهمة لإصلاح التعليم والخدمات الاجتماعية فى التسعينات، وبالرغم من أننا أحرزنا الكثير من التقدم لضمان التعليم العام الحر لكل الأطفال، فإننا لم نحرز الكثير من التقدم، أو لنقل أحرزنا القليل جدًا من التقدم فى الحصول على توافق فى نتائج التعليم.. فالكثير من الطلبة يعانون من صعوبات خطيرة فى تحقيق نجاحات فى

التعليم، وهم يحتاجون إلى عون أفضل مما يحصلون عليه الآن .

إن إتاحة الفرص للطلبة لتلقى التعليم دون ضمان للنتائج التعليمية المرغوبة يعتبر من الأسباب التى من أجلها يطالب الناس بمزيد من المساءلة التعليمية والمحاسبة .

ومشروعات مدرسة المستقبل من بين أحدث الجهود فى مجال التزام الدولة بهدف تكوين مواطنين متعلمين كوسيلة لتحقيق العدالة الاجتماعية والاقتصادية، ومبدأ المساواة فى التعليم .

إن تصميم وتنفيذ مشروع مدرسة المستقبل فى المواقع الأربعة فى «تكساس» فى ظل هذه المبادئ سوف يضع قاعدة ضرورية للمعلومات حول ماذا يجرى فى مشروعات تكامل الخدمات مع المدرسة :

وعلى حين يكون من السابق لأوانه أن نخلص لأية نتيجة من عمل مشروع مدرسة المستقبل، فإن التصميم والتنفيذ المبدئى للمشروع يشيران إلى عديد من الأنماط الناشئة، وتلاحظهما أيضًا فى المعلومات البحثية عن متطلبات تصميم المشروعات الخاصة بالروابط بين المدرسة والمجتمع المحيط، وهى تتضمن خطوطًا رئيسية للتصميم مثل :

١ - يجب أن تقدم الخدمات التى يحتاجها الأطفال والشباب

وأسرهم بطريقة مستمرة، دونما عوائق مفتعلة، وهذا يتطلب تنسيقًا رأسيًا أو تنسيقًا من خلال الوقت، وكذلك تنسيقًا أفقياً، أو عبر الوكالات الخدمية .

٢ـ يجب أن يتزود العاملون الذين كرسوا أنفسهم لهذه المهمة، بما يساعدهم على بدء وتدعيم جهود التنسيق عبر الوكالات، وهذا التنسيق يتطلب التزامًا ووقتًا وجهدًا .

٣ـ يجب أن يستعد المعلمون ـ ويتم إعدادهم ـ للقيام بخدمات أو إدارة برامج فى مختلف المواقع، متجاوزين التنظيمات والترتيبات التقليدية، وقد يتطلب هذا تغييرات كبيرة فى الاتجاهات، الأمر الذى يحتاج إلى وقت وتدريب .

٤ـ وإذا ما بدئ فى الخدمات فإن الاتصالات الجيدة شئ مهم بين البرامج والأشخاص المعينين للخدمة . . ويجب أن تنتشر المعلومات الأساسية حول البرامج فى كل مجتمع محيط، وتتخذ الخطوات لبث الثقة والرجاء فى الأفراد والوكالات المشاركة .

٥ـ يجب أن توجه كل أنواع الموارد والخبرات فى المجتمع المحيط، ومن بينها ما يرد من الجامعات ووكالات القطاع العام ووكالات القطاع الخاص، إلى تنفيذ مشروعات لتكامل الخدمات تقوم على أساس تعدد النظم .

والجـدول رقـم (١) يقـدم عـينة من نماذج برامج الربط بين المدرسة والمجتمع المحلى التى يجرى العمل بها فى كثير من المدن عبر الولايات المتحدة الأمريكية .

جدول رقم (١)

عينة من نماذج برامج الربط القائمة

بين المدرسة والمجتمع المحلى

نماذج البرامج	العناصر المصممة لعمل البرامج
تعليم الآباء والرعاية للطفل :	العمل مع أفراد من وكالات الخدمات الصحية والاجتماعية لتحديد المناهج التى تقدمها المدارس فى الفصول المدرسية ، وبرامج ما بعد المدرسة التى تشرف عليها مجموعة من وكالات القطاع العام ، والقطاع الخاص .
الرعاية الصحية والعيادات :	تقوم المدارس ـ بالتعاون مع وكالات أخرى ـ بالتدريب الذى يرتبط بالشئون الصحية ، وتشترك فى برامج تتصل بالأطفال ، والشباب فى مستوى ما قبل التعليم الإجبارى ، ومستوى ما بعد التعليم الإجبارى ، وتتعاون المدارس مع وكالات أخرى فى تشغيل

	واستخدام العيادات الصحية التى تتعامل مع اهتمامات الشباب وما يقلقه مثل إساءة استخدام العقاقير واستخدام موانع الحمل للحيلولة دون حدوث حمل غير مقصود .
نوعية رعاية الطفل فى المستوى قبل الإجبارى	تتصدى المدارس لتقديم برامج لأطفال الآباء المراهقين الذين يختلفون إلى المدرسة ، وتشترك المدارس فى تزويد وحدات رعاية الطفل التى تعمل خارج المدارس بالعاملين وبالبرامج الضرورية ، وتستخدم برامج رعاية الطفل مواقع للتدريب وتشغيل الشباب لبعض الوقت ، وهم الذين يرتبطون ببرامج التدريب فى رعاية الطفل انطلاقًا من المدرسة .
التعليم المبكر (ما قبل الإجبارى) :	تتصدر المدارس فى تنظيم برامج التعليم المبكر لجميع الأطفال ، ومن بينهم من لهم احتياجات خاصة ، وغالبًا ما تكون البرامج فى مواقع عمل الآباء ، وتتضمن التعاون الوثيق للمدارس مع وكالات أخرى عامة

نماذج البرامج	العناصر المصممة لعمل البرامج
	وخاصة، وفى مجال التعاون مع الوكالات يبذل المعلمون جهوداً خاصة للعمل من أجل الحيلولة دون الإساءة إلى الطفل، وإهماله فى المواقف ذات الخطورة الشديدة.
تعليم الآباء فى سن المراهقة :	يقوم العاملون بالمدرسة بالتعاون مع وكالات أخرى بتصميم وقيادة البرامج من أجل تعليم الآباء فى سن المراهقة من الأمهات والآباء.
الاستعداد للمدرسة :	بالتعاون مع ممثلين من الوكالات الاجتماعية ودور العبادة والهيئات الأخرى تقوم المدارس بمساعدة الآباء والأسر على دعم النشاطات استعداداً للمدرسة (الوعى بالكتابة الصوتية) [رسم الكلمات وفقًا لنطقها] - قص الحكايات - القراءة - الخبرة بالمجتمع المحيط - تنمية اللغة - الألعاب الجماعية أو التعاونية .. إلخ)
التعليم الأولي (الابتدائى) :	تتصدر المدارس فى برامج قوية فى مجالات الضرورات (الأساسيات) الثقافية، وخصوصاً فى القراءة،

والحساب، والمهارات الاجتماعية، وثمة جهود قوية تبذل لاشتراك الأسر ودور العبادة والوكالات الأخرى، حتى تقدم الخبرات العلمية الحاشدة فى الأساسيات لكل الأطفال، كما تبذل جهود خاصة فى المدارس لتنسيق البرامج الخاصة، والتى تقدم على أساس فئوى، وكذلك الفرص المتاحة فى الفصول المنتظمة .

المدارس المتوسطة (الإعدادية) : تقوم المدارس بالتعاون مع الوكالات المختلفة فى المجتمع المحيط بتقديم الخبرات للطلبة فى المختارات الثقافية فمثلاً قد يقوم الطلبة بزيارة محطات التليفزيون والتعلم فيها، أو فى دور الصحف والمستشفيات، أو المخازن، أو المؤسسات الصناعية، أو المكاتب الحكومية، أو مراكز الطفل . . . إلخ ويبذل قادة المدرسة جهوداً لإجراء الاتصالات اللازمة من أجل الطلبة حسب الاهتمامات الواضحة لديهم، وحسب قدراتهم، ومما يدعو للتفاؤل

أن ممثلى المجتمع المحيط (من الأعمال المختلفة والوكالات الأخرى)، سوف يقيمون علاقات مستمرة من أجل إسداء النصح والمشورة للطلبة وتشغيلهم (بعض الوقت)، وإعانتهم، هذا بالتعاون مع الأسر والمدارس .

المدارس الثانوية : تقوم المدارس - بالتعاون مع وكالات أخرى - بتسهيل، وتيسير عملية النصح والمشورة المستمرة من جانب سكان المجتمع المحيط، وكذلك تشغيل الطلبة فى مناخ تعزز من تخطيطهم لحياتهم العملية، والتعليم وتوجيههم إلى المهن، والحرف الكثيرة التى تتطلب إعداداً مكثفاً. والمدارس الثانوية تضع برامج عملية وجذابة بالاشتراك مع المدارس المهنية، والكليات فى المجتمع المحيط، والمؤسسات التعليمية العالمية الأخرى لتسهيل عمليات تحول الطلبة إلى سن ما بعد الإجبارى، كما تخطط المدارس وتشرف على برامج تدريبية ذات

نماذج البرامج	العناصر المصممة لعمل البرامج
	أهداف خاصة لتشجيع تشغيل الشباب ذوى الخلفية الفقيرة، أو العرقية والأقلية اللغوية من جانب أصحاب العمل ممن يمكن أن يعترضوا بغير هذه الوسيلة .
تعليم الحياة الأسرية :	تشترك المدارس مع الوكالات الاجتماعية ودور العبادة وآخرين فى تدريب الآباء على الحياة الأسرية . ويتضمن هذا التدريب عناصر تشجيع وإعداد الآباء ليكونوا مشاركين فاعلين نشطين فى المدارس، وفى أى مكان آخر دفاعًا عن أطفالهم .
التعليم المستمر :	تشترك المدارس مع وكالات أخرى، ومن بينها الأعمال والمدارس الحرفية والآخرين فى تشغيل عملية التعليم مدى الحياة للبالغين، وخصوصًا هؤلاء الذين خرجوا من المدارس الثانوية دونما إعداد لأى عمل يكسبون منه، ويمكن أن يشتمل ذلك على عناصر فى البرامج تتعلق بالتغذية الثقافية والاستمتاع، وتلك التى تتعلق

بشكل خاص بالقدرة والكفاءة على العمل والحياة فى المجتمع .

خدمات خاصة : تشترك المدارس فى تخطيط وإدارة برامج خاصة للناس فى داخل المدينة ممن يعانون من متاعب غير عادية ، مثل التعليم فى مراكز الحجز والسجون ، وخدمات للصحة النفسية للأشخاص المضطربين عاطفيًا والمرضى عقلياً ، ونصائح للآباء ذوى الأطفال المعاقين ، وهذا يتطلب على وجه الخصوص مساعدة جماعات «المساعدة الذاتية» مثل جماعة الآباء ذوى الأطفال المعاقين ، أو جماعات الأفراد الذين كانوا مرضى عقليًا . . إلخ .

وتنتقل الدكتورة «مارجريت وانج» فى الفصل الخامس من الكتاب إلى بعض الاعتبارات المنهجية لتقويم البرنامج ، وأهمها أن المعلومات التى تم الحصول عليها من التقويم بها قدر كبير من التشتت أكبر من النظرة المجمعة والمركزة على الفروض ، والتعريفات ، والتفسيرات ، والأسئلة ، والنظريات والإجراءات ، وأدوات التحليل التى تتعامل مع مشكلات المدرسة والمجتمع

المحيط، كما أنه لا توجد فرصة كافية للأشخاص الذين يدرسون المشكلات العامة العادية لارتباط المدرسة بالمجتمع المحيط للمشاركة فى المفاهيم، ومناقشة أسئلة البحث، والاعتبارات المنهجية، هذا بالإضافة إلى أن أسئلة البحث ذات النطاق الضيق التى يضعها الباحثون من نظم مختلفة ومناظير مختلفة حول تقديم الخدمة تؤدى إلى نتائج ذات نظرة محددة فى مشكلات معقدة متعددة الأوجه تتضمن تكامل الخدمات . . وأخيرًا - وهو أمر ليس أقل هذه الاعتبارات، الحاجة إلى إطار مفهومى يحدد أهمية المحيط السياسى، وتاريخ المجتمع، وما يشير إلى المؤثرات المتبادلة على الظروف الحياتية للأطفال والأسر والمجتمعات، ويمكن أن ننظر إلى تقويم البرنامج على أنه آلية للتوجيه المنتظم لعملية تحسينه ولزيادة الآثار الطيبة، وتقليل الآثار غير المستحبة، ومواجهة احتياجات الطلبة والمدرسين والمشاركين الآخرين، إذ الواضح أن الأهداف الرئيسية والعناصر الكبيرة المهمة فى الجهود التى تبذل فى مثل مشروع مدرسة المستقبل سوف تظل كما هى سنوات كثيرة، ومع ذلك فإن طرائق تحقيق هذه الأهداف وتنفيذ عناصر البرنامج قد تتغير بشكل ملحوظ، ومن المتصور بعد إجراء تقويم البرنامج الذى يشتمل على الهدف من الاتجاه ذى القاعدة المعلوماتية لتحسين البرنامج وإعطائه قوة وشرعية، أن تبدو برامج مدرسة المستقبل فى «أوستن» «ودالاس» و«هوستون» و«سان

أنطونيو» مختلفة تمامًا عن تصميماتها الأصلية أو عن تنفيذها حالياً . . وهذا التغيير الذى يتسم بالتطور شئ موائم ومستحب . ومن ثم فإن تقويم البرنامج عملية متطورة فى دائرة مستمرة من المهام المنتظمة والتى تعتبر مهمة وضرورية لتحقيق الأهداف المحددة للبرنامج ، وفى حالة مشروع مدرسة المستقبل فإن تقويم البرنامج ، وعلى الأخص من منظور اتخاذ القرار وتوجيهاته ، يهدف إلى الإسهام فى توسيع القاعدة المعرفية عن كيف نبادر ، ونحسن ، وندعم سياسة المسئولية المشتركة للمدرسة والمجتمع المحيط فى نجاح التعليم والثقافة المدرسية .

نموذج مفهومى للمتغيرات ذات الأهمية للتعليم :

ولتنفيذ تقويم البرامج المستحدثة فى الربط بين المدرسة والمجتمع المحيط مثل مشروع مدرسة المستقبل ، لابد أن يكون هناك إطار يتعلق بالمفهوم ، ولن يؤدى هذا فحسب إلى تسهيل تطور البرنامج ، والوصف الدقيق المنظم لتنفيذ البرنامج عبر المواقع ، بل أيضًا كوسيلة لتحديد الثغرات فى البرمجة ، ووضع أولويات للبرمجة ، وتحديد الملامح ، والعمليات ، والظروف الأخرى التى تؤثر فى فعالية البرنامج .

من المعروف أنه قد ظهرت عديد من النماذج المهمة للتعليم فى الستينات والسبعينات ، ومن بينها النماذج التى وضعها

كارول (١٩٦٣) وبرونر (١٩٦٦) وبلوم (١٩٧٦) وهارنشفيجر وويلى (١٩٧٦) وجلاسر (١٩٧٦) وبنيت (١٩٧٨). كل هذه النماذج تعترف بالأهمية الأولية لقدرات الطالب وتشمل هذه الأهمية تركيبة الطالب مثل استعداداته، ومعلوماته السابقة، والسمات الأخرى مثل المثابرة، والمفهوم الذاتى، ومسلكه تجاه المدرسة. هذا الاعتراف بالفروق الفردية المهمة بين المتعلمين يتعارض والدراسات السيكلوجية الضيقة للمؤثرات على التعلم التى تعامل الفروق الفردية بشكل عام على أنها مصدر الخطأ، وتركز على متغيرات المعالجة التعليمية (هيلجارد ١٩٦٤). وبالرغم من أن النماذج الحديثة جدًا قد حسنت من الوسائل التى تتحدد بها سمات الطالب والمتغيرات التعليمية، وترتبط كل منها بالأخرى، فإن الإسهامات المهمة لهذه النماذج تمثلت فى توسيع نطاق المتغيرات موضع الدراسة، وقد أشارت مثلاً إحدى الدراسات البحثية للنماذج السيكلوجية للأداء التعليمى قام بها «هارتل»، و«والبرج»، و«ينشتاين» (١٩٨٣) إلى أن النماذج السابقة للتعليم المدرسى قد تجاهلت المؤثرات خارج نطاق المدرسة والمؤثرات السيكلوجية الاجتماعية.

وقد حدث تقدم أكثر فى فهم التعليم المدرسى مع إدخال النماذج التى تستجيب لتنوع الطلبة واختلافهم، والتى تؤكد مسئولية كل طالب عن نجاحه فى المدرسة. «وانج»، و«هيرتل»

و«البرج» (١٩٩٠) هذه النماذج التى وضعوها تولى اهتمامًا كبيرًا بالمتغيرات المتعلقة بنظم تقديم الخدمات ومتطلبات تنفيذ البرنامج . . ومن أمثلة ذلك «النموذج المفهومى للمتغيرات المهمة فى التعليم» ، وقد قدم هذا النموذج الأساسى المفهومى لبرنامج يبحث فى ارتباط المدرسة بالمجتمع المحيط فى المركز القومى للتعليم فى المدن الداخلية» وهو مركز ذو نظام داخلى للبحوث والتنمية فى جامعة «تمبل» تعاونه الإدارة الأمريكية للمكتب التعليمى لبحوث التعليم وتطويره والنموذج المفهومى للمتغيرات المهمة فى التعلم» ـ كما وضح فى الشكل (١) ـ هو إطار متفاعل ومتعدد الأبعاد . وهو ينظر إلى تأثير المدرسة وفعاليتها على أنه ذو أبعاد سواء على المستوى المدرسى أو المستوى الأكبر فى المجتمع .

وكما تضم عوامل المستوى الكبير مجموعة من المتغيرات خارج المدرسة ، فإن عوامل المستوى الصغير تركز على بيئة المدرسة وفعالية الممارسات المدرسية التى تشتمل على بعض الأنماط لسلوكيات المدرسين وإنجازات الطلاب ، وعندما يستخدم هذا الإطار المفهومى المحدد بشكل واسع ، كأساس لتطوير البرنامج وتقويمه ، فإن «الفعالية» تتحدد بعديد من الطرق من جانب هيئة المدرسة والمشاركين الآخرين وهم صانعو السياسة المسئولون عن المحصلة التعليمية أيضًا ، والآباء وأفراد المجتمع المحيط الذين يلتزمون ماديًا وأدبيًا بإعانة المدارس ودعمها ،

وكذلك جماعات المؤيدين الذين يلتزمون بتشجيع وتعزيز ما يجرى فى المدارس من تحسينات .

والقول بأن هناك نتائج متفاعلة متغيرة ومتعددة الأبعاد تحدث أثرها فى التعلم يؤيده ما أسفرت عنه الكتابات المعاصرة حول البحوث المعرفية ـ الاجتماعية ـ السيكلوجية ـ التى تركز على التعلم، والتدريس المثمر، وفعالية المدرسة، والتغير المدرسى . كما أن شرعية وصدق استخدام نموذج «الفرد ـ البيئة ـ العملية ـ ا لمنتج» تؤيده البحوث المتصلة بالعمليات والاتجاهات السيكلوجية الاجتماعية (بوسرت ١٩٧٩ ـ جوردون ١٩٨٣ ـ ماك كومز ١٩٨٢ ـ والبرج ١٩٩١ ـ زيمرمان ١٩٨٦) . هذا بالإضافة إلى أن أنماط التفاعل فيما بين ملامح البرنامج، وسلوكيات الطلبة، والمدرسين، ونتائج الطلبة، قد وردت فى دراسات عن التأثيرات الفارقة المميزة بين الأساليب التدريسية (بيرلنر ١٩٨٣ ـ بروفى ١٩٨٦ ـ رينولدز ١٩٨٩ ـ وانج، هيرتل، والبرج ١٩٩٠) وقد أشار براون، وبرانسفورد، وفيرارا، وكامبيون ١٩٨٣، إلى «الإستعداد» لدى المجال للتحرك من نماذج التعلم التى تخاطب المعرفة لدى المتعلم (بمعنى عملية التعلم ومهام التعلم فى شكل منعزل نسبيًا) إلى نموذج يواجه عمليات التعلم المتفاعلة والأكثر تعقيدًا، وثمة افتراض مهم يكمن وراء تصميم النموذج المفهومى للمتغيرات ـ كما هو مبين فى الشكل

(١) ألا وهو : أن الفشل فى التعرف على التأثير المتفاعل لكثير من المتغيرات حول التعلم يمكن أن يعوق كلاً من البحث والممارسة التى تستهدف تحسين نواتج الطالب. وباختصار نوضح الأساس المنطقى لكل نوع من المتغيرات التى يتضمنها البرنامج كما يلى :

المتغيرات خارج المدرسة :

ومتغيرات المجتمع المحيط بالمدرسة - كما وردت فى الشكل (١) تعمل كمتغيرات بيئية تشكل قيوداً خاصة بالموقع وذات تأثير كبير ومن بين هذه المتغيرات المساحة، والمكان، والحالة الاقتصادية، والتركيبة العرقية، وموارد خدمات الطفل والأسرة، ووجود أنماط مختلفة من الأعمال والتنظيمات المدنية، كذلك من المتغيرات ذات التأثير الكبير السياسة التى تتشكل على مستوى الحى (أولوية البرنامج ونفقات كل طالب، وسياسة الترقية) والسياسات والتوجيهات التى تصدرها إدارات التعليم فى الولاية. (برامج الاختبارات على مستوى الولاية وسياسة المنح والتمويل، والمبادرات البرامجية واللوائح الفيدرالية والسياسات التى تحكم التمويل والمنح، ونظم مراقبة البرامج) وتشير البحوث حول التعلم أن متغيرات السياسة البعيدة أقل أهمية لناتج التعليم من كمية ونوعية التعليم، وللبيئة المنزلية وسمات الطالب ومميزاته.

شكل (١) نموذج مفهومى

مميزات الطالب :

مميزات العائلة :

مثل (توقعات الآباء - اللغة الإنجليزية كلغة ثانية)

الاتجاهات والدوافع والسمات الشخصية المؤثرة : (مثل إدراك الطالب للكفاءة الذاتية ومزاج الطالب)

الكفاية الأكاديمية : (المعرفة المتعلقة بالموضوع - المهارات التى يكتسبها بنفسه) .

خصائص الحى / المدرسة والبيئات خارج المدرسة :

- سمات المجتمع المحيط (المكان - التركيبة العرقية - خدمات إعانة الطفل والشباب - التنظيمات الخاصة بالأعمال والتنظيمات المدنية)
- سياسات وبرامج وسمات المدرسة/ الحى (مساحة الحى - الإنفاق لكل طالب النسبة المئوية للطلبة فى التعليم الخاص - والبرامج الفئوية والتعويضية والعلاجية الأخرى .
- نظام توزيع الخدمات الاجتماعية - الروابط مع المدرسة - الروابط مع هيئات تقديم الخدمات الصحية والإنسانية
- سياسات الدولة والبرامج (التمويل - الحوافز - المبادرات البرامجية على مستوى الولاية) .
- اللوائح الفيدرالية والبرامج (مبادئ المشروعية - خطوط رئيسية لتنفيذ البرامج محددة الأهداف للأطفال والأسرة) .

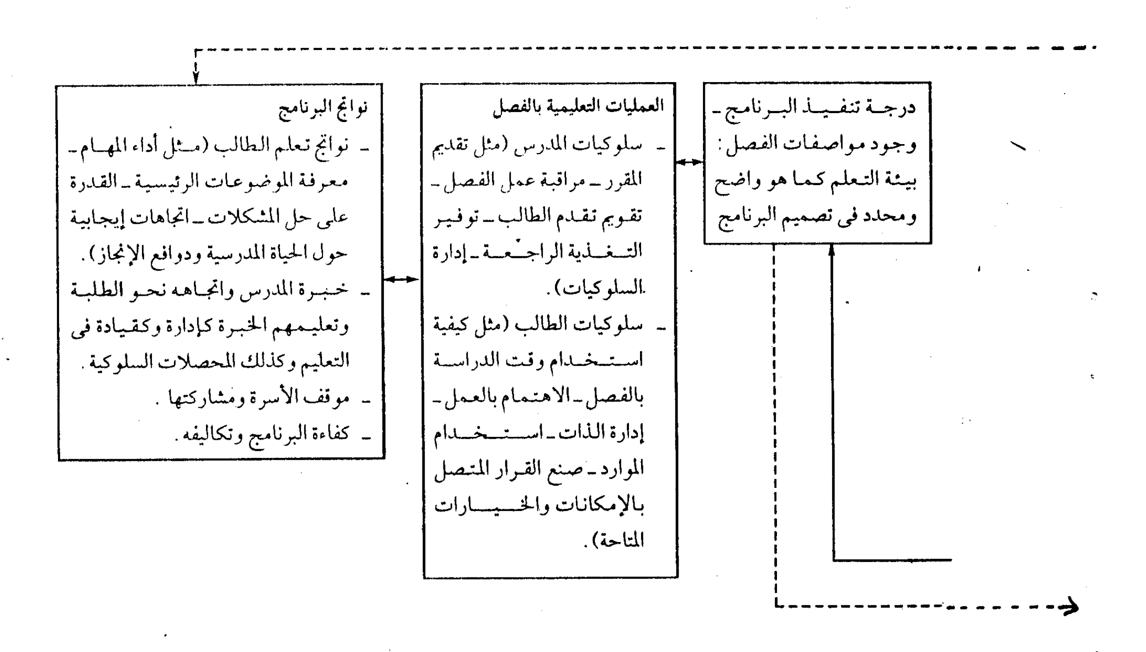
تصميم البرنامج :

- المناهج : (مثل أساليب التدريس والاستراتيجيات - طبيعة المهمات - المواد التعليمية - التقديرات)
- المدرس : (مثل الخبرة - السلوك والاتجاهات - التوقعات) .
- وضع الفصل التعليمي (مثل مستوى الصف - حجم الفصل - إدارة الفصل - عدد الطلبة ذوى الاحتياجات الخاصة) .

نظام دعم تنفيذ البرنامج :

- بيئة المدرسة - أنماط العاملين - تنمية العاملين - البنية الإدارية والتنظيمية - الخدمات الأخرى المكملة - تخصيص الموارد - مشاركة الأسرة والمجتمع المحيط .

للمتغيرات المهمة للتعلم



(ملاحظة : المتغيرات المذكورة فى الشكل توضيحية فقط).

تنمية البرنامج وتطويره وعملية التقويم ←———

التغذية الراجعة لتحسين البرنامج وتطويره. ← - - - - - -

خصائص الطالب وسماته :

بالرغم من أنه قد اعترف طويلاً بالفروق الفردية ، وبأنها شئ مهم فإن ما تتضمنه صفات المتعلم ، وخاصة بالنسبة للتعليم ، وناتج التعلم قد تغيرت فى العشرين عامًا الماضية . وتتركز هذه التغييرات على أنواع المعلومات التى تم فحصها عن خصائص المتعلم ومميزاته ، وأساليب التقدير لتقويم تقدم الطالب فى التعلم ، ونواتجه ، والطرائق التى يتم بها تفسير المعلومات عن المتعلم واستخدامها فى تقديم الثقافة التعليمية . ومن التطورات المهمة هذا الاعتراف المتزايد بالقدرات الأخرى أو البديلة لبعض الخصائص الشخصية وبعض خصائص التعلم (بلوم ١٩٧٦) .

ومن الأمثلة البارزة للمتغيرات التى لم تعد تعتبر جامدة استاتيكية آمال الآباء وتوقعاتهم ومشاركة الأسرة .

وبالرغم من القاعدة البحثية التى تشير إلى وجود متغيرات للفروق الفردية ، والتى يمكن تغييرها أو تعديلها على أنها ذات صلة وارتباط بالتعلم ، وقليل من هذه المتغيرات يدخل فى التخطيط الحقيقى للتعلم ونشره وتقديمه (انظر عينة قائمة سمات المتعلم ومميزاته التى درست فى المجالات البحثية واعتبرت ذات تأثير قوى وأنه يمكن تغييرها ، وذلك فى شكل (١) المربع المعنون «مميزات الطالب» . وتميل البرامج الحالية إلى الاهتمام بعدد محدود من مميزات المتعلم ومعظمها يرتبط بالإنجاز الأكاديمى ٦

الذى يقاس بالاختبارات القياسية للإنجاز ، وفى حالات قليلة فقط وجدت حصيلة كبيرة مثل القدرة على أن توجه نفسك بنفسك (التوجيه الذاتى)، والإنغماس فى التعليم التعاونى، والبحث عن المساعدة وتقديمها كما هو موضح ومحدد فى المنهج أو حسبما جرى التقويم لهذا البرنامج . ومن بين أسباب هذه الفجوة افتقاد قاعدة المعلومات الوصفية لنطاق عريض واسع من مميزات المتعلم والتى ترتبط بالتعليم، وذلك من أجل التخطيط وتقويم التعليم والتدريس .

تصميم البرنامج :

ثمة ثلاثة مجالات لمميزات أو متغيرات تصميم البرنامج - وهى المناهج الدراسية، والمدرس ووضع الفصول وحجرات الدرس - موجودة فى الشكل (١) ولأن هذه المتغيرات واضحة ومتفق عليها فلابد أن تؤخذ فى الاعتبار فى تصميم ودراسة البرامج لتحسين جصيلة الطالب .

والمناهج الدراسية كما هو واضح فى الشكل (١) تتحدد على نطاق واسع لتشمل المهام الخاصة للتعلم والمناهج والمواد والسياسات وهياكل النشاط التى تتم فى داخلها ومن خلالها عملية التدريس والتعلم، أما المدرس - فى نطاق النموذج المذكور - فيشير إلى مدرسى الفصول وإلى المهنيين المتخصصين مثل

المتخصصين فى التدريس، والمتخصصين فى علاج القصور فى الكلام، وعلماء النفس، والآخرين ممن يقدمون الخدمات ذات الصلة، ومساعدى المهنيين الذين يتصلون مباشرة بالطلبة فى عملية التعلم والتدريس، ومن نماذج المتغيرات التى تتعلق بالمدرس الخبرة، والاتجاهات نحو الطلبة، والبرنامج والمدرسة، وتوقعات المعلم عن ذاته، وتقديره لكفايته وتوقعاته لآثار البرنامج، أما بند «وضع العمليات التعليمية فى الفصل» فيتضمن متغيرات مثل التصميم المادى للفصل، حجم الفصل، ومستويات إنجاز الطالب، وعدد الطلبة ذوى الاحتياجات الخاصة.

إن تحسين نوعية التعليم فى المدارس هدف ضمنى فى البرامج التى توضع لزيادة الروابط بين المدرسة والمجتمع المحيط، أو تعمل على تنفيذ الخدمات انطلاقًا من المدرسة، ومع ذلك فالسياسات ذات القاعدة العريضة تجاه تحسين المدرسة لا تلقى اهتمامًا كثيرًا بالتدريس فى الفصول وبموضوعات التعلم، فالواضح مثلاً أن الهدف النهائى والأخير لمشروع مدرسة المستقبل هو أن يتحقق للطالب نواتج طيبة قوية من التعلم، ولكن ثمة إشارات ضئيلة قليلة للبرامج التعليمية التى تنفذ فى مواقع المشروع، كما أن النشاطات فى التعليم لم توضع كمتغيرات لدراسات التقويم التى يجرى التخطيط لها، وإذا كنا نتوقع أن

يوجه برنامج فى ضخامة مشروع مدرسة المستقبل اهتمامه بمواقع مختارة للأولويات فيجب ألا يغفل أفضل وأكثر الممارسات التدريسية تحقيقًا للآمال ونحن ندخل الخدمات المساعدة الأخرى التى تنطلق من المدرسة .

نظام دعم تنفيذ البرنامج :

ويتطلب التنفيذ الناجح للبرنامج تغييرات فى المحيط الكلى للمدرسة وذلك لتعزيز وتقوية التخطيط التضامنى ، والتعاون ، وبث روح الفريق بين العاملين فى المدرسة ، وكذلك القيادة التى تساعد على التجارب التعليمية وتقوم بالمساءلة والمحاسبة ، وبث روح الفريق فى مجال التدريس تتيح للمدرسين أن يتقاسموا الخبرة والمعرفة التى اكتسبوها وتجعلهم قادرين على أن يستخدموا وقت الدراسة بفعالية واستثمار أفضل أما البحث فيؤكد أن الطلبة فى فصولهم مع الفريق التعليمى - بالمقارنة بالطلبة فى الفصول المقصورة عليهم - يميلون إلى استغلال المزيد من وقت المدرسة فى تلقى التعليم فحسب كما أنهم يظهرون تقدمًا فى فهمهم لأنفسهم وفى سلوكياتهم تجاه المدرسة يضاف إلى ذلك أن المدرسين الذين يعملون على مستوى الفريق يقدمون مجموعة أكبر من الخيارات التعليمية المترابطة المنسقة .

ويتطلب التعليم الفعال المثمر للطالب الجهود المنسقة

المترابطة من جانب العاملين بالتدريس، ولمن يقدمون الخدمات المهنية مثل الأخصائيين النفسيين فى المدرسة والأخصائيين الاجتماعيين بها، والذين يقومون بتشخيص الأمراض التعليمية، وقد أصبح التضامن المتزايد والتشاور بين هؤلاء التربويين هدفًا مهمًا للوصول إلى نظام فعال متكامل لتقديم الخدمات، وخصوصًا لتوفير الاحتياجات للطلبة ذوى الاحتياجات الخاصة الذين يوجدون فى الفصول العادية .

ولتنمية العاملين بشكل منظم بُعد مهم آخر، فالتشغيل المؤثر للبرامج التعليمية - وخصوصًا البرامج الجديدة التى تقدم نظامًا شاملاً ومتكاملاً من تقديم الخدمات - يتطلب نشاطات متطورة لتنمية العاملين، والتى ترقى بفهم البرامج، والتى تتصل بشكل مباشر بالتنفيذ اليومى للبرامج وقد أوضحت النتائج التى أسفرت عنها جهود التنمية أهمية تنمية العاملين فيها قبل الخدمات وفى أثنائها والتى تتفق واحتياجات ومواهب العاملين الأفراد .

وأخيرًا فإن دور الآباء والأفراد الآخرين فى الأسرة يعتبر متغيرًا، ولكنه غالبًا ما يجرى إهماله مما يؤثر فى تنفيذ البرنامج، فالطلبة يستفيدون كثيرًا جدًا من التشجيع فى البيت حتى إذا كانت البرامج التعليمية على أحسن تصميم وأحسن تنفيذ. كذلك فإن المشاركة النشيطة للآباء، وأفراد العائلة الآخرين فى التسهيلات التى تقدم لتعليم الطلبة تضاعف من الاتصال بين

المدرسة والبيت، وتوضح البحوث أن البرامج التعليمية التى تتدخل فى حياة الطالب فى البيت والتى تصمم لإشراك أفراد العائلة بطرق مميزة أكثر فعالية وتأثيراً من البرامج التى تقتصر على الطالب فقط .

درجة تنفيذ البرنامج :

إن المدى الذى يتحقق عنده بالفعل تنفيذ البرنامج مهم جداً فى أى تقويم وذلك لسببين **أولهما :** أن وصف آثار البرنامج بشكل كاف يتطلب معلومات عن كيف تم تنفيذ ملامح تصميم البرنامج بشكل جيد؟ وكذلك تقديرات حصيلة البرنامج . **وثانيهما :** أن دعوى التنفيذ الناجح تتطلب معلومات واضحة عن ملامح تشغيل البرنامج وظروف تنفيذه .

وقد أوضحت بعض الدراسات أن التدخل النموذجى فى التعليم يمكن أن يكون له تأثير قوى على ممارسة الطالب ونظمه فى المدرسة، ولكن أن تتبنى المدارس مثل هذه البرامج، أو لا تتبناها، فهذا شئ يعتمد على مجموعة من العوامل تشمل دلائل الفعالية، ومواصفات الشروط المطلوبة للتنفيذ، وكل من هذين النوعين من المعلومات مهم جداً بشكل متساو . كما أن أى برنامج يحمل أقوى الدلائل على فعالية لا يمكن أن يعمل مالم ينفذه العاملون بشكل سليم صحيح، وعندما يؤخذ ببرنامج

جديد، فلابد من اهتمام خاص لضمان الفهم الصحيح الدقيق لأهداف البرنامج وإجراءات تشغيله، فالتقارير المباشرة عن التشغيل يومًا بيوم، وكذلك عن أثر البرنامج تساعد على الإجابة عن مثل هذه الأسئلة .

- هل لدينا الأفراد والموارد الأخرى لتشغيل البرنامج ؟
- هل نريد أن نرى هذا البرنامج يتم توظيفه فى مدرستنا على أساس يومى ؟

أما قياس درجات النجاح التى تم بها تنفيذ عناصر أى برنامج محدد بشكل جيد فيساعد على الإجابة عن هذه الأسئلة ماذا يفعل لإحداث نتائج التوسط ؟

- فى أى مجال وفى ظل أية ظروف يمكن أن ينفذ البرنامج بشكل أفضل ؟
- ما الرابطة الخاصة بين تنفيذ كل جانب من جوانب البرنامج وحصيلته المبتغاة ؟

العمليات التعليمية بالفصل :

إن دور الوسيط للعمليات التعليمية فى الفصل فى تعلم الطالب قد تأكد بما أسفرت عنه الأبحاث التى تستهدف :

(أ) دراسة الآثار المتداخلة لسلوكيات المدرس، والطالب فى أثناء عملية التعلم فى الفصل .

(ب) تفاصيل عمليات التعلم الخاصة بالطلبة كأفراد .
(جـ) وصف المجال الاجتماعى للتعلم .

وقد جرى بشكل جيد توثيق عدم كفاية إثبات فعالية البرنامج على أساس حصيلة الطالب وحدها دون وصف العمليات والمواقف المسئولة عن هذه الحصيلة والبنود الأولية لمتغيرات العمليات التعليمية بالفصل هى سلوكيات الطالب، وسلوكيات المدرس .

سلوكيات التعلم لدى الطالب :

بالإضافة إلى أنواع المعلومات التى يتم جمعها نموذجيًا فى دراسات العمليات التعليمية بالفصل (مثل التفاعل والتواصل بين المدرس والطالب)، فإن هناك عديداً من السلوكيات الخاصة للطالب تعتبر ذات علاقة بالتعلم. هذه السلوكيات تتضمن المشاركة فى المهام الدراسية، وفرص الاستجابة، وتوزيع الطاقة، والاستقلال الذاتى، والوقت الذى يبذل فى المهمات، واستغلال الموارد، وصنع القرار .

وتشير التطورات الأخيرة فى العلوم المعرفية إلى التأثير الواضح للمتغيرات فيما وراء المدركات فى نواتج تعلم الطالب .

ومن هذه المتغيرات مراقبة القدرة على الفهم والإدراك (التخطيط، ومراقبة فعالية وجدوى ما يحاولونه من أعمال،

والاختبار، والمراجعة، تقويم استراتيجيات التعلم)، واستراتيجيات التنظيم الذاتى والتحكم الذاتى. والمتغيرات الأخرى لدى الطالب مثل السلوكيات الإيجابية والقدرة على المصادقة (خلق أصدقاء) بين النظائر، والمشاركة فى نشاطات مدرسية بعيدة عن المناهج والدوافع لتحقيق النجاح الأكاديمى، والمثابرة فى التعلم.

سلوكيات المدرس فى التدريس:

حدث فى العشرين عامًا الماضية أن خصص قدر كبير من البحث لسلوكيات المدرس وخبرته ومدى فاعليته وتأثيره، فالمدرسون ـ وخصوصًا فى مجالات البحوث التى تتعلق باتخاذ القرار والتفكير ـ يتميزون ـ وبشكل متزايد ـ بأنهم يشخصون الأمراض معملياً، والذين يتوقع منهم أن يحددوا احتياجات التعلم بالنسبة للطالب، وأن يتخذوا القرارات التى تتعلق بالتدريس (سواء بتخطيط مسبق أو في الموقع) والتى تتكيف وتتواءم مع هذه الاحتياجات. فمثلاً نجد أنه من بين المتغيرات التى ظهرت فى الدراسات المبكرة والتى اعتبرت مهمة جدًا للتعلم التغذية الراجعة التصحيحية فى حالة أخطاء الطالب، والأسئلة الأكاديمية المتكررة، والقياس الدقيق للمهارات. ويشير البحث أيضًا إلى وجود علاقة قوية بين حصيلة الطالب، وبين

تدريس المهارات فى نطاق التطبيقات المفيدة واستخدام النماذج الطيبة والتناظر، والتدريس من أجل الوعى والفهم المفيد مع الارتفاع بقدرة الطالب على مراقبة ذاته بالنسبة للمدركات، وانتقال المسئولية عن التعليم تدريجيًا من المدرس إلى الطالب .

نواتج البرنامج :

من أمثلة نواتج البرنامج (الشكل ١) مدى تقدم الطالب أكاديمياً، واجتماعيًا وسلوكيًا، والمفترض أنه يتعلق بالتنفيذ الجيد المثمر لجوانب البرنامج المختلفة، وهذه المتغيرات ـ بجانب وظيفتها فى الإسهام فى النواتج المرجوة الأخرى ـ فإنها ذات قيمة فى ذاتها ومن ذاتها، وكما ذكرنا من قبل فإن هناك متغيرات أخرى لنواتج البرنامج، وهى الخبرة المتطورة، واتجاهات المدرسين والإداريين وتوقعاتهم بالنسبة لتقدم الطالب، والجو المدرسى المعتاد، والاتجاهات الإيجابية للأسرة بالنسبة للمدرسة، والمشاركة فى مراقبة إنجازات الطالب، والمشاركة فى نشاطات المدرسة.

والمتغيرات التى تتصل بالعمليات التدريسية تستند إلى مجموعة من المؤثرات حيث تتفاعل فى عدد متباين من الأنماط، وتؤدى إلى نواتج مختلفة، وتشير البحوث إلى أن عدداً كبيراً من المتغيرات ترتبط بنواتج التعلم، ولكن القليل من المتغيرات

«المنعزلة» ـ إن كان هناك مثل هذه المتغيرات ـ هى التى تتصل بشكل قوى بإنتاج الطالب، ومع ذلك فإن متغيرات منتقاة عندما ينظر إليها مجتمعة يمكن أن تُحدد جيداً الأثر الذى تحدثه المدرسة. ومن ثم فإن الخطوة المهمة الحيوية فى تصميم وتخطيط وتقويم البرنامج هى أن تحدد الآثار التى يتوقع أن يحدثها البرنامج. وهذه الخطوة ضرورة لتفادى عثرتين: الأولى تجاهل واحدة أو أكثر من نواتج البرنامج فمثلاً يعمد تقويم البرنامج إلى استخدام اختبارات إنجاز قياسية على أنها الأساس الوحيد لفعالية البرنامج رغم حقيقة أن البرامج الابتكارية يكون لديها دائماً وفى أغلب الأحيان أهدافاً إضافية أخرى. أما العثرة الثانية: فهى قياس النواتج التى لا تتصل، أو تتصل عرضاً أو هامشياً بأهداف البرنامج، ولن يؤدى هذا فحسب إلى وضع قيود لا مبرر لها على الموارد بل إن النواتج المهمة قد يتم أيضاً تجاهلها فى زحمة المعلومات غير الضرورية.

الخاتمة :

لقد حقق مشروع مدرسة المستقبل تقدماً كبيراً فى وقت قصير، وكما هو الحال بالنسبة لمعظم الجهود الإصلاحية ذات الخطط الكبيرة، فإن المشروع تواجهه مطالب كثيرة، وغالباً تزاحمها مطالب أخرى وقد كشفت الأبعاد الكثيرة للمشروع عن

ضرورة وجود تخطيط استراتيجي، وتنفيذ مسئول، وفوق كل ذلك العقلية العملية .

والبرامج الإبداعية مثل الأطفال والعائلات الذين تخدمهم مدرسة المستقبل تتطور فى مراحل متعددة من التنمية والنمو والتغير، فالإجراءات التى تفيد إحدى المدن يمكن أن تكون عونًا للمدن الأخرى التى تبدى برامج مشابهة فى أماكن أخرى، ولابد من جهود قوية لتشجيع الكشف، والمشاركة فى الآراء حول حلول للمشكلات الشائكة، وتحديد الممارسات الواعدة، وتحليل كيفية تنفيذ البرامج، تقويم النواتج، وشبكة الاتصالات عبر المدينة بين المشتركين فى مدرسة المستقبل، وهذا شئ مهم لنجاح المشروع. ولهذا النوع من التضامن والتعاون سوف يسهم فى إدخال تحسينات متينة فى المجتمعات المشتركة فى المدارس. كما أن البحث والتقويم سوف يعطى قاعدة معلوماتية ضرورية جدًا بالنسبة لكيفية تقديم الخدمات التى تنطلق من المدرسة والتى تكون ممكنة وفعالة فى تحسين التعليم والظروف الجانبية للأطفال ولأسرهم الذين يعيشون فى بيئات تزيد فيها الأخطار .

المشروع التجريبى لمدارس المستقبل

تناول الجزء الثانى من الكتاب فى الفصول الخمسة الأخيرة وصفًا للتجارب التى أجريت فى المواقع المختلفة فتناولت كل من الدكتورة/ «لورا لين»، و«باتى رادل»، و«رود رادل» - فى الفصل السادس من الكتاب - عرض برنامج «سان أنطونيو لدعم الأسرة» الذى أقيم فى منطقة للإسكان الشعبى حيث قدمت أربعة برامج فى السنة الأولى للمشروع، واستمرت فى السنة الثانية هى :

١ - برنامج لعلاج الأسرة والفرد والجماعة .
٢ - برنامج التعليم المساند للخدمات الاجتماعية .
٣ - برنامج تعليم الوالدين .
٤ - برنامج لتنمية مجموعة من الآباء المتطوعين .

وقد أضيفت إليها أثناء العام الثانى برامج تقدم للأطفال بدائل لأعمال العنف، وبرامج تشجع المتطوعين من خارج المدرسة على تقديم العون للخدمات المساندة، وبرامج تساعد على زيادة مساهمة الآباء فى إدارة المدرسة، وبرامج تساعد على مشاركة الهيئات الخاصة فى المشروع التجريبى .

بدأ مشروع مدرسة المستقبل فى «سان أنطونيو» بأقوال من وسائل الإعلام عن الفوضى التى ترتبط بمشروع الإسكان فقد

كان الأطفال وعائلاتهم يعانون يوميًا من مشكلات الفقر الرهيب وإدمان المخدرات والتهتك، ومع ذلك ديموجرافية المجتمع المحيط كانت اتهامًا بافتقاد المجتمع للاستجابة، بل وافتقاد للجيرة ذاتها .

فى أثناء العام الأول اكتشف العاملون فى مدرسة المستقبل أن أهم إنجاز هو الشعور القوى بالكرامة لدى الآباء، ورغبتهم فى العمل من أجل فرص أفضل لأطفالهم، وبالرغم من العقبات المالية والبيروقراطية والبيئية العديدة فإن الآباء الذين عملوا كمتطوعين، والأسر التى تعانى الكثير من العلاج، والآباء الذين اشتركوا بآرائهم بصراحة مع المعلمين والإداريين قد قدموا الأساس لخلق بيئة تدعم الصحة النفسية الإيجابية للأفراد والعائلات .

ومع تزايد مشاركة الآباء وثقتهم بأنفسهم فى تعليم أطفالهم فقد تحملت هيئة التدريس المزيد من الأعباء، وكما يحدث فى العلاج النفسى فإنه عندما يحدث التغيير فإن الضغط على النظام يتزايد قبل أن يقل، وأن قدرة العاملين فى المدرسة على العمل معًا مع الأسر - بدلاً من الوقوف فى موقف مضاد أو معاكس - سوف تحدد النجاح النهائى للمشروع .

إن الصراع والنضال من أجل التغيير، والتفاؤل الذى تستشعره العائلات ليتمثل فيما أعربت عنه - وبشكل مؤثر - الأم

التى أدمنت الشم - والتى عبرت عن هذه المشاعر فى مذكرة بعثت بها إلى المعالج الذى يشرف عليها ، وهذه المذكرة التى سنعرضها لا تظهر الامتنان فحسب ، بل الأمل فى حياة أفضل لها ، تقول المذكرة :

«إلى صديقى العاقل الحكيم الذى علمنى كيف أتغلب على العديد من المشكلات ، فعندما بدأت حضور هذه الدورات كنت أخاف هذا الغريب الذى شعرت أنه يقتحم حياتى الخاصة فبدأت أقيم هذا الجدار الدفاعى حولى حتى لا تعرف شيئًا مما يدور وراءه (أى بداخلى) ، وفى خلال عدة دورات خرجت مشاعر الغضب والحنق ، والشعور بالذنب ، والحرج ، وعدم الثقة ، وحل محلها فهم وإدراك بأن هذا الشخص يهتم بى كإنسانة ، ويعتنى بى بأمانة ، لقد ساعدتنى على أن أعرف أننا جميعًا فى حاجة إلى العون وأنك لم تكن قاسيًا لقد أخذت هذا الشخص (الذى هو أنا) كما هو وأخرجت أفضل ما بداخلى .

أشكر الله إذ أرسلك إليَّ وأشعر أننى أستطيع أن أتغلب على أية عقبة تعترضنى . وأشعر أننى أقوى وأن الأعباء التى على كاهلى قد خفت ، وأشكرك وأشكر الله إذ غيرت حياتى للأفضل والأحسن . رعاك الله دائمًا . »

إن البرامج المساندة الخلاقة التى يوجهها الإنسان، والتى تنطلق من المدرسة ضرورية إذا كنا نريد للعائلات فى مشروعات الإسكان الشعبى أن تحصل على فرص متكافئة للنمو وتقرير المصير، وإن مدرسة المستقبل يجب أن تصبح حقيقة ودافعًا ـ اليوم ـ قبل أن يضيع جيل آخر .

وجاء الفصل السابع ليعرض تجربة مدرسة «هوستون» للمستقبل تحت عنوان «إعلان للمعتقدات والرؤى»، والذى قام بإعداده كل من الدكتور «هاريت آرفى» مساعد مدير خدمات الطلاب بمنطقة «هوستون»، و«هيوج كرين» مساعد باحث فى مؤسسة «هوج» للصحة النفسية .

مع بداية العام الدراسى لعام ١٩٨٧ ـ ١٩٨٨ ، افتتح مركز خدمة الأسرة فى «هوستون» ـ وهو مركز خدمات تعليمية واستشارية لا يبغى الربح ـ مكتبًا فرعيًا للاستشارات الأسرية فى مدرسة «هوج المتوسطة»، ومع مساندة مدير المدرسة تم تدعيم وجود هذا المركز بمجموعة متزايدة من المتطوعين المعاونين، ومن البرامج التنظيمية، وقدم كل متطوع وكل وحدة تنظيمية خدمات جوهرية للأطفال وأسرهم الذين يعيشون فى منطقة تستحق هذه الخدمات وتحتاجها، والبرامج الأربعة التالية كانت موجودة بالفعل فى نطاق المنطقة المجاورة عندما أنشئت مدرسة المستقبل ـ وما تزال قائمة ـ فى مدرسة «هوج» المتوسطة .

١ - برنامج يتيح للآباء المشاركة الفعالة فى الخدمات الضرورية .
٢ - برنامج يتيح للشباب القيام بالعديد من الأنشطة الفنية أثناء العام الدراسى وفى فترات الصيف .
٣ - برنامج خدمات حل المنازعات، وتقديم بدائل للعنف فى تسوية النزاعات التى تعترض شباب المدرسة وطلابها .
٤ - برنامج لتقديم خدمات للطلبة ذوى الاحتياجات التعليمية الخاصة .

أدت التجارب التى تمت فى هذه السنوات العديدة إلى مجموعة من المبادئ والمعتقدات اعتنقها كثيرون من الأفراد، والمنظمات الذين ارتبطوا بمدرسة «هوج» المتوسطة فى «هوستون» وقد أصبحت جوهرية لأية مشاركة ناجحة من الأسرة أو المدرسة أو المجتمع المحيط، وهى :

* يجب أن تتضافر الأسرة، والمدرسة، والموارد المتاحة لخدمة المجتمع لتقديم احتياجات التنمية للأطفال، وتشكل جهازاً فعالاً حتى تحدث أثرها فى مواجهة التحديات للوصول إلى أقصى تنمية للأطفال .
* أن المشكلات والقضايا التى تواجه نجاح التنمية للأطفال ولأسرهم معقدة، وتتطلب سياسات ابتكارية وخدمات تعليمية وصحية وإنسانية .
* أن تعمل إمكانات الأسرة والمدرسة والمجتمع معًا كجهاز

وظيفى كامل، حيث تسهم كل عناصر الجهاز فى تحديد القضايا وحل المشكلات .

* أن إسهام الأسر، والعاملين فى المدرسة، والمتخصصين فى خدمة المجتمع والمتطوعين سوف تتحقق غايته وهدفه فقط عندما يعتقد كل فرد منهم أنه ينتمى لمجموعة مشتركة، وفعالة، وأن هذه العلاقة تتطلب التعاون الوثيق بين الأطراف التى تستشعر التبعات والمسئوليات المحددة كما تستشعر الحقوق المشتركة، كما أنها مشاركة بهدف تسهيل وتيسير عملية التغير .
* أن المنطقة المجاورة والمدرسة هما مركز فلسفة المشاركة وبؤرة هذه العمليات، وذلك مع الاعتراف بأن المدرسة وحدها لا يمكن أن تنجح .
* أن وجود نسبة متزايدة من السكان ذوى الأصل الأسبانى فى المنطقة المجاورة، وفى المدرسة يفرض مشاركة من الأهالى فى هذه العملية، وتفضيل من يجيد اللغتين ويعرف الثقافتين فى عملية تنسيق المشروع .
* أن تدريب العاملين فى المدرسة، والقائمين على إمكانات خدمة المجتمع على مبادئ وديناميكيات الأسرة والتوظيف الصحيح للعائلة عنصر جوهرى لتطوير نظام طويل المدى .
* أن البنية الأساسية للمشروع يجب أن تكون نظامية ونمطية

إلى أدنى حد، وتكون مرنة إلى أقصى حد .

ويقدم كل من الدكتور «روبرت هاميسون» أستاذ علم النفس المساعد، والدكتور «جاكلين ستيفنس» بقسم علم النفس، والدكتور «ألين سولليفان» المدير التنفيذى للخدمات التعليمية المعاونة بمنطقة «دالاس» تجربة مدرسة المستقبل فى منطقة «دالاس»، وذلك فى الفصل الثامن من الكتاب تحت عنوان : «نموذج للتغيير الدينامى» .

جاء قرار مؤسسة «هوج» بمتابعة وتمويل مدرسة المستقبل فى وقته المناسب تمامًا فى «دالاس» وكما هو الحال فى كثير من أحياء المدارس فى الحضر، كانت المدرسة المستقلة فى «دالاس» تعانى من مشكلات واضحة مثل التغييرات السكانية، والإنجاز الضئيل فى المستوى الأكاديمى، والروح المعنوية المنخفضة للمدرسين، والمشاكل السلوكية المتزايدة عند الطلبة، والضغط من جانب المجتمع لتحسين حال المدارس، وعندما تم عرض مدرسة المستقبل كحل جزئى لبعض المشكلات، كان المشرفون على الحى فى مرحلة تطوير اقتراح يحمل ملامح متشابهة بعنوان «الاتحاد الحضرى لعام ٢٠٠٠» وقد كان اقتراح مؤسسة «هوج» متفقًا تمامًا مع هذا البرنامج حيث جاء عرضها فى الوقت المناسب .

إن تلاميذ المدارس التى اختيرت فى «دالاس» ينتمون إلى جماعات من الأمريكيين الأفريقيين، والذين من أصل أسبانى،

ويسكنون فى مناطق ذات مستوى اجتماعى واقتصادى منخفض جداً، لم تكن محاولة إشراك الآباء شيئاً جديداً فى حى «دالاس»، ولكن ثمة عقبات كثيرة حالت فى الماضى دون تحقيق ذلك، وكانت هذه العقبات تتضمن عدم الثقة السائدة فى مؤسسة المدرسة التى كان الجميع ينظرون إليها على مدى السنين على أنها مؤسسة استبدادية تحكمية فى محاولة الرقابة على أطفال المجتمع . ومن ثم فإن العمل على المشاركة الفعالة مع المجتمع مهمة كبيرة وهدف عظيم .

وثمة أربعة أهداف كبيرة تم تحديدها لتطوير مدرسة المستقبل فى «دالاس» ونجاحها فى النهاية، هى :

١ ـ أن صنع القرار الذى يتعلق بالتعليم يتطلب مستويات متعددة من النظام تضم الآباء والمدرسين والإداريين ومن يهمهم الأمر فى المجتمع المحيط .

لقد جرى تطوير ثلاث لجان فى كل «حرم» مدرسة لتوفير المنافذ للمدخلات، والتعاون من كل البالغين الذين يشتركون فى العملية التعليمية، وهذه اللجان هى مجلس مجتمع المدرسة، وفريق المساعدة والتعاون، واللجنة الاستشارية للآباء، وهذه اللجان تبدأ فى توجيه اتجاهات الآباء والمدرسين وتخرج بتخطيط أوثق للتوقعات والآمال، وتوفر الجو الذى يشجع على تنمية الطالب ويساعده. وهذا

التعاون أمر جوهرى لكى تكون المدرسة فى وضع تستجيب فيه لاحتياجات المجتمع والطالب .

٢ ـ أن المقيمين فى المجاورة سوف ينظرون إلى المدرسة على أنها جزء إيجابى مهم وجوهرى فى المجتمع المحيط .

وتحقيقًا لهذه الغاية تكون المدرسة أكثر من مجرد بائع للكتب المدرسية ومانح للدرجات فالخدمات المرسومة للأطفال وعائلاتهم سوف لا تؤثر فحسب فى تنميتهم الإدراكية والأكاديمية ، بل فى تنميتهم الاجتماعية والفيزيائية البدنية أيضاً ، وتوجد المدرستان الأوليتان فى مركز تجارى سابق ، حيث توضع الخطط لإنشاء مركز لاكتمال الصحة والعافية ، ومركز مجاور للشئون الصحية الأولية وحجرة اجتماع خاصة بالمجتمع المحيط وتسهيلات ترفيهية وخدمات أخرى .

٣ ـ أن الخدمات الجوهرية والمطلوبة للأطفال والعائلات سوف تتاح بسهولة للعائلات .

وسوف تكون فى المبنى المحلى للمدرسة أو على الأقل على مقربة فى المجتمع المحيط ، فالخدمات المتاحة (التى يمكن الوصول إليها) سواء بالمكاتب الفرعية فى مبنى المدرسة أو بتنسيق المواعيد بمساعدة الكمبيوتر والخدمات التى فى مواقع بعيدة نسبيًا يمكن أن تساعد العائلات فى تحديد المواعيد

والوصول إلى الخدمات .

٤ ـ تعلم الأعمال بشكل أفضل فى بيئة من الثقة والاحترام والحماس

وهذه العناصر جميعًا نفتقدها فى كثير من المدارس العامة داخل المدينة ، لذلك فإنه عن طريق الندوات المفتوحة وحلقات المناقشة ، حيث يلتقى الآباء والمدرسون والطلبة لمناقشة المسائل التى أثارتها فرق الحرم المدرسى ، ولكى يتقاسموا الرؤى ويبدأوا عمليات التباحث والتعاون وهى أمور يتميز بها أى نظام صحى قوى .

لن تكون مدرسة المستقبل فى «دالاس» هى العلاج الشامل لكل المشكلات التى تواجه التعليم العام فى «دالاس» أو فى المناطق الحضرية ولكنها تمثل خطوة فى الاتجاه الصحيح ، فقد تم على الأقل تنفيذ نموذج وعملية من أجل التغيير الديناميكى ، يشترك فيها «اللاعبون» المهمون الذين لا غنى عن وجودهم .

أما تجربة مدرسة «أوستن» للمستقبل فقد دارت حول خلق الإحساس بالمجتمع المحلى المحيط بالمدرسة ، وقد استعرضها كل من «سوزان ميليا» الباحثة المساعدة بمؤسسة «هوج» للصحة النفسية و«ماريون تولبرت كولمان» والمساعد التنفيذى بالمؤسسة نفسها ، وذلك فى الفصل التاسع من الكتاب .

قامت الخدمات الاجتماعية فى الولايات المتحدة عادة لتؤدى وظيفة معينة مثل العناية بالآباء وعلاج الإيذاء البدنى، ولذلك فإن فتاة فى سن المراهقة تعانى من مشكلة «الشم» يمكن أن توضع فى برنامج واحد، فإذا كانت طالبة وحامل فإنها توضع فى مكان ثان، وإذا عرف تاريخ إيذاء الطفل أو الانحراف الجنسى، فإنها توضع فى برنامج ثالث ولكن من ذا الذى يرى هذه الشابة المضطربة المتعبة ككل أو شخص متكامل؟ لسنا فى حاجة إلى أن نكون من الخبراء الذين يقدمون الخدمة والنصيحة لكى نعرف أن هذه المشكلات الخاصة بإيذاء الطفل أو الانحراف الجنسى والإيذاء البدنى، والحمل فى سن المراهقة مشاكل متداخلة، مثل مشاكل الشباب تمامًا، وأنها تؤثر فى الأداء الأكاديمى أو التعليمى .

جاء مفهوم مدرسة المستقبل فى «أوستن» ردًا على قلق المجتمع المحيط واتهامه بأن الأسر المحرومة اقتصاديًا (التى تعوزها الموارد الأساسية) ذات المشكلات المتعددة تجد من العسير عليها أن تجرى فى بحر من الخدمات الاجتماعية المزقة حيث يقل فيها ـ أو يكاد ينعدم ـ الاتصال بين الأسرة والمدرسة وبرنامج العلاج، فالأسر التى تسعى للحصول على الخدمات غالبًا ما يعترضها عدد من البرامج كلها ذات قوائم للانتظار وإجراءات مستقلة للدخول، ولوائح مختلفة، وقواعد متباينة بالنسبة للحق

فى الحصول على الخدمة، يضاف إلى ذلك أن هذه الخدمات قد لا يمكن الحصول عليها بالفعل عندما تتحدد، وذلك بسبب بعد المسافة، أو عدد ساعات العمل أو التكاليف .

وقد كشفت المعلومات التى أسفرت عنها بحوث المجتمع، وكذلك اللقاءات عن أن الآباء طالما شعروا بالإحباط بسبب افتقاد الأماكن الترفيهية التنشيطية لأطفالهم، وكذلك بسبب الصعوبات التى يلقونها ليشدوا إليهم انتباه واهتمام صانعى القرار فى المدينة أو المقاطعة، يضاف إلى ذلك أن المنتزه الوحيد الذى يخدم هذا المجتمع ليس به أنابيب للمياه للاستراحات، أو مياه الشرب، وقد كانت رؤية الآباء ولا تزال أن عدم وجود النشاطات الترفيهية يؤدى مباشرة إلى انخراط الشباب فى العصابات وفى تعاطى المخدرات لأنه ليس هناك اختيارات بناءة متاحة .

وقد رأى القائمون على برنامج مساعدة الطالب فى المشاركة فى مدرسة المستقبل فرصة لاستمرار هذا النموذج من التكامل بين المدرسة والمجتمع وامتداده إلى فترة من الزمن أطول من فترة العام الواحد لبرنامج الشباب فى أزمة مع احتمال إحداث تغيير أكثر ثباتًا ورسوخًا فى حياة الطلبة وعائلاتهم، وفى أثناء الجهود التى بذلت فى العام الأول لمدرسة المستقبل ازداد عدد البرامج التى انطلقت من المجتمع والتى اشتركت فى برنامج مساعدة الطالب

فى «منديز» بنحو الثلث، وقد ساعدت مدرسة المستقبل أيضًا على تنظيم واستضافة «منتدى المجتمع» فى المجاورة فى مارس ١٩٩١، عندما سمع ممثلون من فريق مدرسة بلا مخدرات التى تتبع وزارة التعليم فى الولايات المتحدة من خمسة وعشرين تقريبًا ممن يقدمون خدمات للمجتمع عن الجهود التى تبذل لتطوير ودعم برنامج للتحرر من المخدرات فى «منديز» كمبادرة من المجتمع المحيط نفسه، وقد لقى هذا المجهود تقديرًا كبيرًا فى صيف عام ١٩٩١ عندما أعلنت المدرسة المتوسطة فى «منديز» واحدة من ست وخمسين مدرسة قومية خالية من المخدرات واقترانًا بهذه الجائزة ذهب مجموعة من الطلبة والمدرسين والمستشارين والمدير ومساعده إلى واشنطن ليتسلموا الجائزة من الرئيس «جورج بوش».

إن تفرد مشروع مدرسة المستقبل وتميزه يكمن فى مرونته: فهو يتطور مع التعرف على احتياجات المجتمع، ويتغير كلما تغيرت هذه الحاجات، ولذلك فإن مدرسة المستقبل فى «أوستن» ذات مظهر يختلف بشكل واضح عن مثيلتها فى المدن الأخرى وبالرغم من تشابه عدد من الحاجات فإن كون هذا المجتمع جديدًا وافتقاده البنية الأساسية للخدمة الاجتماعية المستقرة أمر يتطلب منهجًا لتطوير المجتمع، وربط المجتمع بالمدرسة ليكون فريدًا ومميزًا لشخصية المجاورة مع سرعة مدرسة المستقبل فى الاستجابة.

ويأتى الفصل العاشر والأخير ليقدم فيه كل من الدكتور/ «دبيورا تارنجر»، والدكتور/ «كيفن ستارك» الأستاذين المساعدين لعلم النفس التربوى الخدمات التى تقدم للأطفال المعرضين للخطر والمضطربين انفعاليًا فى «أوستن» .

خاتمة .. نظرة إلى المستقبل

سارت عملية التطوير والتنفيذ لمشروعات مدرسة المستقبل فى «أوستن» و«هوستون» و«سان أنطونيو»، كما جرى التخطيط لها، إذ كان كل شئ مدروسًا وقد تحقق الكثير فى الثمانية عشر شهرًا الأولى للمشروع، ولكن يجب أن يتحقق أكثر من ذلك فى العامين القادمين، إذا أردنا للمشروع أن يصل إلى أهدافه الأساسية، ولأن هذا الكتاب يذهب إلى المطبعة فى يناير ١٩٩٢، فمن المفيد أن نفحص بدقة التقدم الذى تم حتى الآن، والمشاكل التى يجب أن تحل فى القريب العاجل والآمال طويلة المدى للمستقبل.

وبمساعدة من مؤسسة «هوج» ومستشاريها، قامت القيادات المحلية فى كل المدن الأربع، وبنجاح بتكملة الخطط التفصيلية لتنفيذ العناصر المتعددة للخدمة من أجل الأطفال وذويهم وقد تم بالفعل تنفيذ عدد كبير من الخدمات الملحة والضرورية، بينما تأجلت الخدمات الأخرى ليبدأ تنفيذها فى أواخر ١٩٩٢، وقد قام المنسقون بجهد كبير لإنشاء برامج جديدة لمشاركة الآباء والمدرسين فى عمليات صنع القرار، وأيضًا فى البرامج ذاتها، وقد دعم هذه الجهود بحماس شديد الإداريون الكبار فى أحياء المدرسة وكذلك الإداريون فى برامج الخدمة الصحية والخدمة

الإنسانية . وتشكل عدد من المشاركين الجدد الذين يتكونون من المنظمات العامة والخاصة ، وكان من الأولويات الكبيرة عند المنسق أن يؤمِّن الرعاية المشتركة من جانب المؤسسات الخاصة ، وتَحقَّق النجاح بدرجات مختلفة فى المدن الأربع ، ويجب أن تتضاعف الجهود مرات كثيرة فى المستقبل القريب لاجتذاب المزيد من الدعم والعون إذا أردنا للأهداف الأساسية فى التنفيذ الكامل التحقيق فى العامين التاليين .

وقد سار مشروع مدرسة المستقبل فى كل حالة ، بأسلوب يتم بالتطور الذى يشمل الكثير من الخطوات الصغيرة بدلاً من خطوة كبيرة أو خطوتين كبيرتين . وقد تبين أن هذا المنهج لبناء «البلوك» أو (المبنى ذى الوحدات المتعددة) يتناسب وهذا النوع من المشروعات الشاملة المتكاملة ، يجب أن يتعلم الناس كيف يعملون معًا بأساليب مختلفة ، وأن يعتمدوا على جوانب القوة الموجودة فيهم ، وهذه عملية تستغرق سنوات عديدة ، ومفتاح النجاح لأى مشروع فى هذه المرحلة الأولية ، أن يكون هناك الشخص المناسب الذى يقوم بالتنسيق ، الشخص الذى لديه المعرفة الكافية والذى يتمتع بكيان صاف فى المجتمع المحلى المحيط ، بالإضافة إلى ضرورة أن يكرس نفسه لخدمة المبادئ الأساسية التى ينطوى عليها مفهوم العمل بنشاط يومى ، لتحقيق الأهداف المرجوة ، والجمع الصحيح بين الصبر والإرادة ضرورى

لنقص وإزاحة عدم الثقة والتمزق والروح المعنوية المنخفضة ، وهي ما تتصف به غالبًا المدارس المحاصرة داخل المدينة والأسر فى المجاورة المحيطة .

قائمة بالمشاركين فى تاليف الكتاب .

Harriet Arvey, Ed. D.
Assistant Superintendent of Pupil Services, Houston Independent School District.

Marion Tolbert Coleman, Ph.D.
Executive Associate, Hogg Foundation foe Mental Health

Hugh F. Crean, B.A.
Reseaech Associate, Hogg Foundation foe Mental Health

Ralph E. Culler, Ph.D
Executive Associate, Hogg Foundation foe Mental Health

Rosemary Ellmer, Ph.D.
Project Director, Policy Stusies on Texas Children, Institute of Human Development and Family Studies, The University of Texas at Austin

Matia Finn-Stevenson, Ph.D.
Associate Director, The Bush Center in Child Development and Social Policy, Yale University, New Haven.

Robert B. Hampson, Ph. D.
Associate Professor of Psychology, Southern Methodist University, Dallas

Wayne H. Holtzman, Ph. D.
President, Hogg Foundation foe Mental Health;
Hogg Professor of Psychology and Education, The University of Texas at Austin

Scott S. Keir, Ph.D.
Research Associate, Hogg Foundation foe Mental Health

Laura Lein, Ph.D.
Senior Lecturer and Research Scientist, School of Social Work, The University of Texas at Austin

Susan Millea, M.S.W.
Research Associate, Hogg Foundation foe Mental Health

Patti Radle, B.A.
Inner-City Development Corporation, San Antonio

Rod Radle, M.S.W.
Program Coordinator, San Antonio School of the Futurt Project

Kevin D. Stark, Ph.D.
Associate Professor of Educational Psychology, The University of Texas at Austin

Jacqualene J. Stephens, Ph.D.
Department of Psycholigy, The University of Texas Southwestern Medical Center at Dallas

Allen R. Sullivan, Ph.D
Executive Director, Student Support Services, Dallas Independent School Distrit

Deborah J. Tharinger, Ph.D.
Associate Professor of Educational Psychology, The University of Texas at Austin

Margaret C. Wang, Ph.D.
Director, Center for Research in Human Development and Education, Temple University, Philadelphia.

